

**LINGUAGEM E
PRODUÇÃO DE
SENTIDOS NO ENSINO
DE GEOGRAFIA**

**LANGUAGE AND
PRODUCTION OF
MEANING IN THE
TEACHING OF
GEOGRAPHY**

**LANGUE ET
PRODUCTION DU SENS
DANS
L'ENSEIGNEMENT DE
LA GÉOGRAPHIE**

SHOKO KIMURA

Faculdade de
Educação - UFMG
Pesquisadora do

PRODOC – Grupo de
pesquisa sobre a
Condição e Formação
Docente

shokimura@oi.com.br

Resumo: O ensinar-aprender é uma relação humana e, por isso, é uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento geográfico. Essa relação acontece mediante a circulação de discursos expressos por uma variedade de textos, cujos significados contêm tanto o contexto do “falante” e do “ouvinte” como, ao mesmo tempo, mobilizam os chamados conteúdos consagrados como conteúdos geográficos. Não existe discurso sem a existência de signos e, estes, pela sua constituição originária, estão destinados a falar do mundo, estando presentes em todos os tipos de textos. Só através dos signos, formas, figuras, imagens, que são criações incessantes, é que falamos do mundo.

A enunciação dos diversos discursos é reveladora da multiplicidade de significados dos textos. Estes contêm a intencionalidade dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, cuja intertextualidade é o diálogo dos textos entre si. Buscar seu sentido pode abrir caminhos para uma re-significação das linguagens no ensino de Geografia.

Palavras chave: sujeito e objeto do conhecimento – discurso – signos - conteúdos geográficos - produção de sentidos.

Summary: Because teaching and learning is a human relationship, we can also consider it a relationship between subject and object of geographical knowledge. This relationship takes place through the circulation of discourses expressed by a variety of texts, whose meanings include both the context of the speaker and the listener, and, at the same time, mobilize the so-called classic content as well as the geographic content.

There is no discourse without the existence of signs which, by their original constitution, are destined to speak of the world, and are present in all kinds of texts. Only signs, shapes, pictures and images, which are never ending creations, allow us to talk about the world and to name it.

The enunciation of the various speeches reveals the multiple meanings of texts. These texts contain the intentionality of those involved in the communicative process, which intertextuality is the dialogue among the texts themselves. Finding their meaning may pave the way for a re-signification of different languages in the teaching of geography.

Keywords: subject and object of knowledge - discourse - signs - geographic content – production of meaning.

Résumé: L'enseignement-apprentissage est une relation humaine et, par conséquent, une relation entre sujet et objet de connaissance géographique. Cette relation se fait à travers de la circulation des discours exprimé par une variété de textes, dont les significations exprime à la fois le contexte de l'orateur et l'auditeur, et, en même temps, mobilisent le contenu soi-disant consacrée et le contenu géographique.

On ne parle pas sans l'existence de signes et ils, par leur constitution originale, sont destinées à parler du monde, présents dans tous les types de textes. Ce n'est que par des signes, des formes, des images, qui sont une création sans fin, c'est que nous parlons du monde.

L'énonciation des différents discours révèle les multiples significations des textes. Ceux-ci contiennent l'intentionnalité des acteurs impliqués dans le processus de communication, et son intertextualité n'est que le dialogue entre les texts. Obtenez leur signification peut ouvrir la voie à la re-signification de la langue dans enseignement de la géographie.

INTRODUÇÃO

Sertão, arguém te cantô
 Eu sempre tenho cantado
 E ainda cantando tô,
 Pruque meu torrão amado,
 Muito te prezo, te quero
 E vejo que os teus mistero
 Ninguém sabe decifrá.
 A tua beleza é tanta,
 Que o poeta canta, canta,
 E inda fica o que cantá.
 (...)

(ASSARÉ, 2004: 21)

Esses versos do poema “Eu e o sertão”, de Patativa do Assaré, colocam-nos diante de muitos dos aspectos sobre os quais pretendemos refletir, dirigindo nosso foco no ensino de Geografia. É também curioso que esse poema faça parte de um livro chamado “Cante lá que eu canto cá”. “Lá” e “cá” são palavras que carregam um forte sentido espacial e, imediatamente, nos indagamos a respeito dos lugares, lá e cá, de onde partem as enunciações, os cantos e evocações que, segundo o poeta, são atemporais. Ao longo de todo o poema (e muito do livro), o sertanejo dialoga com o espaço, ao qual, enquanto objeto de conhecimento e de apreciação, vai destinando atributos e, tamanha é a identidade que sujeito e objeto do conhecimento parecem fundir-se. No entanto, os discursos sobre esse objeto não conseguem ser esgotados, pois são esses muitos atributos que procriam uma multidão de textos, restando mesmo, sempre, ainda, vários discursos. O poeta canta e canta e ainda fica o que cantar.

Partimos da assertiva de que o processo discursivo constrói e reconstrói várias linguagens sob a forma de diversos textos. A Geografia lança mãos de muitos deles e, além do mais, goza do privilégio de ter um grande parentesco com a linguagem cartográfica. Tantas linguagens, tantos enunciados, tantos textos estão disponíveis no processo comunicativo e, ainda, somam-se-lhes hoje aqueles filhos da febre da comunicação por meio das tecnologias da computação.

No entanto, paira um mal-estar que parece uma sensação de lacunas de sentidos no processo comunicativo. Será esse incômodo fruto de um tempo que não nos permite alçar o sentido do dito (e do não dito), ou será ele um desdouro das nossas linguagens geográficas que teriam encontrado dificuldades para sintonizar personagens da fala, da escuta e os objetos falados e escutados? Essas questões, pensamos, nos põem em uma posição incômoda de encarar frente à frente as linguagens que circulam no ensino de Geografia.

Referir-se ao ensino de Geografia focalizando a linguagem como objeto de análise significa que o ponto de partida tomado é a definição social do professor de Geografia na sua condição de comunicador. Foram-lhe conferidos um papel e uma vocação no campo das comunicações, o que torna obrigatório que se debruce sobre as linguagens, referindo-nos a estas, de maneira bastante simples, como a produção e circulação social de idéias e, na sua esteira, as implicações e práticas que tornam esse processo de grande complexidade.

No entanto, tal foco e ponto de partida não dispensam que esse início de análise deixe à margem a necessidade de o professor de Geografia ser visto em um contexto no qual várias determinações se interpõem. Sem entrar no mérito, neste instante, como entendemos essa comunicação, é o pressuposto inicial de sujeito histórico-social do professor de Geografia, como todos nós somos, que obriga a trazer à baila vários processos presentes no seu fazer-se ao longo de um percurso datado, localizado e onde se entrecruzam os vários condicionantes. Insistimos em usar este termo, embora atualmente ele possa dar margem a que sujeitos sócio-históricos sejam considerados simplesmente determinações do contexto. A esse tipo de consideração, por outro lado, parece opor-se a tendência também atual dos sujeitos serem analisados em sua construtividade, agigantando a força da subjetivação

como constituinte da própria condição sócio-histórica e obscurecendo os dados da realidade objetiva. Subjetividade e objetividade passam freqüentemente a ser colocadas como pólos de um binômio no qual, mesmo pondo em cena a variedade e a interpenetração das suas relações, ora se elege um, ora outro. Julgamos importante fazer essas reflexões pois podemos incorrer em simplificações às expensas da maneira contraditória em que as determinações tecem a realidade, considerando o ser humano como um feixe de múltiplas injunções que se colocam também contraditoriamente.

Paulo Freire (FREIRE, 1983), em suas obras mais antigas, referia-se ao condicionamento histórico-cultural, esclarecendo que as restrições impostas pela imediatez dificultam no ser humano a percepção de um plano mais histórico, em que a transitividade da consciência limita nossa esfera de apreensão, seres inacabados que somos.

É a consideração da própria condição histórica-cultural do professor de Geografia que nos obriga a fazer o esforço de vê-lo na contradição, em meio aos marcos de sua trajetória acontecida e nas malhas das perspectivas nas quais ele se põe e que, por sua vez, a sociedade lhe solicita.

Por esses motivos, é inevitável referirmo-nos à condição do professor de Geografia enquanto um trabalhador, à organização do sistema educacional, à organização do ensino e da escola, à sua formação inicial e continuada etc. Contudo, não sendo esses aspectos os focos da presente análise, eles são apenas apontados neste texto e é forçoso fazê-lo porque, sendo condicionantes e se não vierem à tona, corre-se o risco de ficar suspenso no ar o discurso sobre o professor. Pode acontecer um mal entendido de que, em seu processo de comunicação dialógica, basta discutir este processo para que sua instalação e orquestração tenham os sons, os tons, as formas e uma gama variada de possibilidades de comunicação, abertos a um ensino de Geografia que articule o sujeito e o objeto do conhecimento. Se fosse dessa maneira, os textos comunicativos nos informariam sobre os discursos do (im)possível pendurados no Cirque du Soleil, enfeitando com os rodopios que expressam a maravilha tangente ao romper da lei da gravidade.

A história de vida informa, porém, que o discurso do (im)possível se constrói no próprio contexto, na transversal do tempo, levando algum tempo necessário, sim, e percorrendo um espaço construído a ferro e fogo, pois esse contexto em geral é impiedoso ao colocar grandes desafios para cuja superação quase sempre as condições não estão postas, pelo contrário, elas exigem que se faça um grande investimento a contra-pelo.

Ao nos propormos a realizar algumas reflexões acerca do processo comunicativo relacionado ao professor de Geografia no qual a linguagem é a ponte e o trampolim, podemos dar a entender que iremos enveredar por um campo tão caro à Geografia, que é a linguagem cartográfica. Esta é por excelência uma forma de comunicação tão próxima da Geografia que, quando na expressão comum, faz-se refere a uma, logo a outra surge como se elas fossem correspondentes, sendo mesmo quase analógicas. Presumimos que nossas reflexões atualmente em curso sobre a linguagem e a produção de sentidos no ensino da Geografia significam esforços também na direção de um compreensão possível da linguagem cartográfica, esforços esses que precisam ser pensados frente a uma vasta e rica produção existente na Cartografia.

Tratando a relação entre o professor e os enunciados como objeto de discurso, o presente texto empenha-se em traduzi-los inseridos no fazer desse professor, em meio às muitas injunções que o chamam ora para um discurso ora para outro, ora para uma prática didática ora para outra, ora para uma política educacional ora para outra. Ainda que seja essa a trajetória do professor, parecendo mesmo que ele joga o jogo da cabra-cega, seu instrumento de trabalho continua sendo o conhecimento geográfico e as relações entre sujeito e objeto desse conhecimento, o que precipuamente implica a discussão das linguagens.

Para introduzirmos o tema, afirmamos que o professor de Geografia está engessado por uma tradição didática, de concepção de ensino-aprendizagem e, mesmo, de hierarquia de valores no campo do conhecimento. É que existe um nó duro de ser afrouxado principalmente no discurso não só dos professores de Geografia mas no de professores das áreas do conhecimento intituladas ciências. Estas são consagradas como a abordagem mais fidedig-

na da realidade e é acompanhada por um discurso que a referenda como a grande reveladora dos mistérios do mundo e isto exige uma enunciação concreta específica com características próprias. Por exemplo, o uso do verbo na terceira pessoa do singular busca denotar a seriedade, a imparcialidade e o distanciamento necessários a um conhecimento que se pretende universal e que, segundo as circunstâncias, faz da neutralidade a condição para a universalidade dos sentidos contidos nesse discurso.

Não queremos, com tal consideração, insinuar que faltam às ciências a seriedade de que a sua produção é merecedora, queremos apontar que o nó duro a que nos referimos anteriormente está na grande relação entre o professor de Geografia e os conteúdos que transitam em seus discursos. Estes, muitas vezes, passam despercebidos como os caminhos pelos quais são percorridos os conteúdos geográficos.

Também não iremos nos referir centralmente aqui ao aspecto ideológico dos conteúdos tão debatido na Geografia mas a uma condição anterior de que estamos a todo instante, quando do pleno exercício de construção de discursos, considerando a vasta gama de expressões textuais e sentidos de que eles são portadores.

Outro aspecto que deve ser ponderado refere-se à relação do professor de Geografia com os conteúdos geográficos. Ela é tão visceral que, com frequência, ouvem-se expressões como: “o que vamos dar?”, referindo-se aos tópicos de conteúdos a serem desenvolvidos. É o que acontece também, quando um planejamento de curso reproduz a preocupação do professor em desenvolver todos os tópicos, com a intenção de dotar o aluno da visão de totalidade que se julga essencial. Ainda que, de maneira lúcida, afirme que “a totalidade não significa *todos os fatos*, significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual do qual um fato *qualquer* (...) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976: 3, grifos do autor), a preocupação do professor ainda está no âmbito dos conteúdos, ou seja, está focado no objeto do conhecimento. Estamos diante do fruto de uma longa tradição em diversos níveis de ensino em que o que importa é o mundo externo a ser conhecido, deixando em um plano secundário o sujeito do conhecimento.

Tal procedimento assemelha-se às práticas do trabalho acadêmico da pesquisa científica, que buscam realizar a descoberta e a produção do conhecimento e que, na transposição didática para o ensino, esperam que o discente esteja pronto a apropriar-se do objeto do conhecimento como um pré-suposto inerente à sua condição de aluno universitário. Talvez porque a universidade coloca a pesquisa como sua vocação principal, ela centralize tal tipo de relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Contudo, sua transposição para outros níveis de ensino como no Fundamental e Médio acaba reproduzindo uma comunicação que, podemos dizer, parece uma relação de surdos e mudos sem a compreensão por ambos dos reais sentidos significativos, às vezes da algazarra, às vezes do mutismo instaurados.

SUJEITO E OBJETO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Entendemos que, antes de qualquer análise sobre as linguagens e o professor de Geografia, devemos tecer algumas considerações sobre o processo em que queremos nos situar. O ponto de partida é o discurso ser dotado de significado, qualquer que seja este, levando à construção de um sentido. Assim, se o presente texto, que pode ser objeto de outro tratamento enunciativo, esforça-se em encontrar um diapasão de coloquialidade, isto resulta da intenção desta autora, professora de metodologias e práticas de ensino, de construir textos para um determinado leitor, o professor de Geografia. Quer dizer, a relação intertextual deve necessariamente buscar os elos entre aquele que tomamos a liberdade de chamar de “falante” (denominado por alguns teóricos de emissor do discurso) e o “ouvinte” (denominado de receptor) que, quando em situação presencial, são também, inversa e respectivamente, “ouvintes” e “falantes”, qualquer que seja o discurso que circule entre eles, qualquer que seja o enunciado que lhe deu visibilidade.

“Falantes” e “ouvintes” são seres sócio-históricos, com história de vida pessoal e coletiva, e assim, também, o são o professor e o aluno de Geografia. O que eles “falam” e o que “ouvem” estão carregados de construções sociais e pessoais. Em diversos estudos feitos sobre o perfil do professor das escolas de ensino básico seus discursos vêm à tona.

Dentre esses estudos utilizamo-nos de uma vasta pesquisa nacional “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam o que almejam”, patrocinada pela UNESCO e coordenada por professores de universidades do Rio de Janeiro (2004). O discurso comum é o de o professor situar-se e ser situado como integrante da classe média por parte da população em geral. Embora, do ponto de vista econômico, cerca de 33,2% dos professores se auto-classifiquem como pobres, tanto do ponto de vista dos seus próprios rendimentos como da renda familiar, eles, mesmo aqueles de menor renda, em geral não se colocam como integrantes dos estratos sociais mais pobres, “o que pode estar evidenciando uma necessidade de preservação da auto-estima e valorização” (2004:66).

Sabe-se que já na universidade se realiza o processo de sedimentação hierárquica, cabendo os cursos de licenciatura àqueles de menor poder aquisitivo. No entanto, apesar de todas as condições que têm rebaixado o ensino público, o professor é em geral um sujeito social em processo de ascensão sócio-cultural. Os dados desse mesmo estudo apontam que seu processo de escolarização em relação a seus pais/mães associa a construção de uma carreira docente à possibilidade de mobilidade social. O professor de Geografia não foge a essa regra.

Assim como os demais professores, o professor de Geografia é portador de um imaginário que contém tanto os atributos da condição de docente como o processo de sociabilidade do qual ele é um agente. Ele está carregado ou vai impregnando-se cada vez mais do que costuma ser chamado de cultura escolar, seja esta o conjunto de procedimentos socialmente desejáveis, seja ela a depositária da tradição cultural enciclopédica veiculada nos cursos universitários, esclarecendo-se que com o termo enciclopédia, queremos nos referir ao amplo leque de conhecimentos que almejam dar conta do conhecimento do espaço na sua totalidade. O saber que a universidade elabora também vai passando por transformações, porém, será sempre eleito o saber consagrado, e sua transmissão continua sendo responsabilidade do professor.

Embora possa parecer estranho, o professor “veste a camisa” dos conteúdos geográficos e, quando a aprendizagem mostrada pelo aluno é o discurso que referenda a competência docente, vê-se de alguma maneira valorizado, reforçando sua auto-estima e identidade. Por outro lado, ocorre a situação oposta quando não é correspondido. Podemos então, entender os enunciados concretos a respeito do desempenho do aluno que freqüentemente ouvimos na sala dos professores, assim como podemos buscar o sentido dos silêncios e indiferenças, que parecem ser o discurso do aparentemente não dito.

Quanto ao aluno, oficialmente o “ouvinte” desse processo comunicativo, deve-se destacar que muitos deles são parte integrante do extrato social que ingressa no Ensino Fundamental, hoje, muitas vezes pelas mãos das políticas públicas de inclusão, via o subsídio da Bolsa-Família que obriga sua freqüência às aulas. É um aluno presencial dotado de uma cultura específica, cuja tradição de letramento ainda está por se fazer, cuja oralidade modula diferentes sotaques e significados, cuja corporeidade ainda não se enquadrou entre as quatro paredes da sala de aula, cuja história de vida é também a história da nossa sociedade. Apesar desse quadro, que parece estar na base da identidade do aluno brasileiro, é essencial abrir o leque a respeito do discurso sobre o aluno, mais exatamente sobre a infância e sobre a juventude, sendo mais correto referirmo-nos a eles no plural, a começar pelas características oriundas das diferenças etárias.

É nessas circunstâncias que a cultura da escola e a cultura do aluno realizam um intercurso textual, “falantes”/ “ouvintes”, “ouvintes”/ “falantes” ao longo da trajetória no nosso tempo e no nosso mundo dos anos de escolarização, revelando enunciações concretas dos discursos de fato contemporâneos. Não estamos diante de nenhum anacronismo, do atraso educacional, de um projeto educacional desalinhavado, estamos diante do mundo como ele se põe. Quando de meu período de gestão do Ensino Fundamental no Ministério da Educação – MEC em 2004, qual não foi a surpresa, estupefata diante de uma delegação oficial do governo espanhol, para quem a questão central era o fenômeno da repetência dos seus alunos, em uma Espanha com seus novos alunos oriundos do processo migratório atual. Diante desse fato educacional novo, os técnicos espanhóis tinham vindo buscar subsídios com a experiência brasileira.

A repetência entre os novos alunos na Espanha permite enfatizar a questão dos entendimentos e dos não-entendimentos, dos discursos que circulam com toda a sua polissemia e polifonia, das expressões faciais e outros gestos discursivos que abrem os conteúdos dessa contextualidade vivida na condição cotidiana de comunicação pelos novos enunciadores, com seus novos significados e novas sonoridades adentrando hoje pelo universo escolar europeu, até então sedimentado pela estabilidade étnica-populacional. É a busca, agora, de novos caminhos diante dos novos interlocutores, compostos por professores europeus e alunos de origem não europeia. As obras de Bakhtin e seus colaboradores, especialmente “Marxismo e filosofia da linguagem” (2006) fornecem elementos para tecer algumas reflexões para buscarmos entender a complexidade do mundo escolar contemporâneo não só do Brasil.

Entendemos que a questão central é: quais significados estão contidos nos discursos interpostos entre “falantes” e “ouvintes” de um contexto que expõe o processo do intercurso textual que vai do emissor, passa pelos diversos textos e chega ao receptor. Mas, mais do que isso, são discursos de um contexto que revela a complexidade de seus sujeitos sócio-históricos, cujos sentidos estão meio que escondidos nos significados de seus discursos.

“FALANTES” E “OUVINTES” E SUA INTERLOCUÇÃO

A tradição conteudista estabelece que, apropriando-se dos conteúdos geográficos, obtém-se o passaporte para a escolarização seqüencial. Realmente, é importante que deles nos apossamos e façamos uso, segundo uma finalidade que pode ser definida social ou pessoalmente. Porém, como descobrir que os alunos são portadores de conhecimentos geográficos além (ou aquém) daqueles consagrados pela escolarização? Como desvendar os sentidos em curso no discurso do aluno, quando este não contempla o saber geográfico que dele esperamos, mesmo na condição de saber inicial prévio?

Se partirmos da premissa de que o ensinar-aprender pressupõe uma relação professor-aluno em que os interlocutores precisam conversar entre si, a compreensão do discurso torna-se sua porta de entrada. Implica que nos enunciados concretos há um exercício percorrendo meandros bastante complexos na busca do seu sentido, muitas vezes obstaculizada ou dificultada tanto pela interposição de realidades objetivas como pela construção de diferentes subjetividades entre professores e alunos. Como buscamos apontar anteriormente, são questões tanto da estrutura objetiva da organização escolar como do labirinto cultural onde geralmente nos perdemos, ao qual costumamos chamar de condição e formação docente. Esta requer uma fina sintonia com o interlocutor, como gostaríamos de colocar em destaque através do seguinte enunciado:

“Quandeucrece querosse motoristadecamião papassá pocima daspessoa”.

Esta afirmação foi feita por um aluno das então chamadas 5^{as} séries do Ensino Fundamental quando desenvolvíamos a temática urbana nas aulas de Geografia de uma escola municipal de São Paulo, cuja proposta pedagógica de interdisciplinaridade caracterizava a gestão de Paulo Freire enquanto secretário da educação. Dada a época em que aconteceu, o exemplo pode ser considerado extemporâneo, mas a questão que ele contém parece-nos contemporâneo e extremamente didático para as considerações que pretendemos tecer, uma vez que permite explicitar o labirinto em que os professores se encontram.

É um enunciado concreto que instaura um enunciador, e a forma de enunciar-lo permite abrir mais do que uma relação dialógica, mas uma polêmica que pode ser travada no mínimo entre duas posições antagônicas. Aos professores que buscam a construção da língua como expressão contendo as regras minimamente colocadas pelo idioma nacional, coloca-se um grande dilema que ainda os dilacera, não sem razão, girando em torno de ensinar ou não gramática na escola, de que maneira e em que processualidade esse ensino se desenvolveria etc.

É um enunciado que, além de expressar a subjetividade-objetividade do “falante”, ca e a fragmentação inusitada diante das exigências da construção gramatical oficial.

Esse mesmo enunciado contém o que didaticamente buscamos identificar como o saber geográfico prévio do aluno, importante enquanto ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, colocando-se de imediato como um enunciado prenhe de sentidos a virem à tona para outras interpretações, na perspectiva da situação ou do contexto maior em que ele foi emitido.

É um enunciado que abre um vasto leque de outros lugares, bem além daquele pretendido pelo seu autor. São muitos sentidos nele contidos e dentre eles destaca-se um soar pungente porque, emitido em um lugar que deveria promover a inclusão, revela o grande processo de exclusão.

Ir ao encontro dos significados dos discursos do aluno abre um vasto caminho ao professor de Geografia, para o desdobramento de seus conhecimentos específicos a serem compartilhados com esse aluno. Isto quer dizer que os discursos têm sempre seus destinatários, e a situação do professor é ele ser um destes. Esse destinatário tem, também, sua maneira de se colocar frente ao discurso, com sua história de vida que compreende a sua inserção na educação e no seu campo de conhecimento. Ele é um destinatário concreto e, tal qual é, põe-se frente aos discursos, aos sujeitos sócio-históricos que são seus alunos. Com estes, o professor pode até guardar a mesma origem identitária que, no entanto, na trajetória da história de vida, vai se diversificando, até o ponto de distanciar-se e chegando a colocar-se em campos bastante diferentes, até opostos, em especial em seu imaginário social.

ENSAIOS SOBRE A IDEOLOGIA E O ENUNCIADO GEOGRÁFICO

Diante da situação acima considerada, devemos entrar na análise da ideologia, ainda que de maneira resumida para podermos minimamente buscar a compreensão das diferenças, das dicotomias, dos antagonismos, dos conflitos, enfim, de relações dialógicas que não são sempre (aliás, quase nunca) harmoniosas ou concensuais. É importante destacar que os bakhtinianos não concordam inteiramente com a concepção de ideologia como “falsa consciência”, conforme a concepção de Marx. Embora consideremos, sob certos aspectos, insatisfatória a concepção bakhtiniana de ideologia, devemos citá-la tendo em vista que é um instrumento conceitual que permite dar conta das questões acima apontadas.

Lado a lado, tanto a ideologia oficial como a ideologia do cotidiano tecem a produção do mundo imaginário. A primeira é mais estável e dominante, sustentada por uma catedral de poderes, a segunda nasce e renasce diuturnamente nos tempos e espaços, nos encontros mais constantes, nos encontros fortuitos, ou seja, no cotidiano. Ambas as ideologias, em uma relação de concretude, constróem/reconstróem dialeticamente um contexto ideológico de grande complexidade, e é nele que nos fazemos enquanto seres do convívio, da fricção, de julgamento, de silêncios. Porém, tal constituição ideológica guarda uma grande relação com a produção e reprodução social e regula as relações histórico-materiais dos homens. Estas relações, todas elas, são estabelecidas e intermediadas pelos signos que estão presentes necessariamente em todas elas.

Ousamos articular o pensamento bakhtiniano, formulado nos inícios do século XX a respeito dos signos presentes em todas as relações sociais, com a formulação de Castoriadis, que referiu-se ao imaginário social negando-lhe a condição de “especular” ou de “fictício”, mas afirmando que estamos criando incessantemente figuras, formas, imagens e somente a partir deles que é possível falar-se de ‘alguma coisa’. (CASTORIADIS, 1982: 13). Para Bakhtin, os signos guardam uma relação direta com a produção e reprodução social mas, para Castoriadis, as figuras, formas e imagens (ou seja, os signos) são criações indeterminadas, mesmo que históricas-sociais e psíquicas. Julgamos que não temos o poder de afirmar a vocação desses signos, imagens, formas, figuras, conseguimos apenas identificar sua existência e a maneira como se fazem presentes na constituição do pensamento.

Na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, parece-nos mais claro que os sujeitos, “falantes” e “ouvintes”, estejam manifestando-se no processo comunicativo. É bastante doloroso mas é essencial que coloquemos nesse processo alguns detalhes talvez esclarecedores do contexto escolar brasileiro atual.

Às vezes, o professor refere-se à chamada questão da disciplina escolar afirmando que “hoje, o pessoal do bolsa-família está impossível”. O “Bolsa-Família” é um signo que contém não só o atributo da condição de pobreza sócio-econômica mas agora, associado àquele aluno caracterizado por um enunciado oral, corporal, gestual específico, ele responde socialmente de tal maneira que já é um signo carregado de vários sentidos, um derivado um do outro. Quem é esse aluno? Será que ele deve ser associado a esses signos construídos? É que, segundo a ótica bakhtiniana, é através dos discursos que identificamos a existência dos interlocutores, havendo um embate, no mínimo, entre dois discursos, o do locutor e o do interlocutor.

O principismo essencialista dificulta que possamos aceitar em falar a respeito da existência através do discurso, porém, podemos nos indagar: como dar conta de tantos contextos, ruídos polifônicos, imagens polissêmicas, significados que pululam à revelia, enfim, como podemos compreender tantos enunciados, em cuja algazarra, em geral, nos embaralhamos, participando ou não dela? Parece-nos que a compreensão do discurso é um caminho para a compreensão dos sujeitos, dando maior margem para deixar maior tranquilidade à pretensão messiânica de compreender o ser humano em sua totalidade.

Os signos, formas, figuras e imagens guardam uma estreita relação com a realidade espaço-temporal e, nesse sentido, é fundamental reter a sua importância para a constituição dos sentidos. Estes são concretos, freqüentemente são analógicos em sua relação com o mundo dos entes e das coisas, de tal maneira que destes conseguimos falar segundo um sentido construído.

A Geografia é pródiga em desvendar a relação analógica dos signos com a realidade espaço-temporal. Voltando a analisar a frase do menino citada anteriormente, podemos entendê-la com seus significados bastante concretos. A partir desses significados, todo um conjunto de muitos meandros, reflexões, sentimentos e projetos podem ser parte de uma re-significação tanto dos conteúdos que mobilizam o espaço geográfico como do sujeito do conhecimento posto em movimento.

Que urbano é esse que suscita no jovem citadino o desejo de se estabelecerem relações de força suficientemente fortes para o esmagamento de pessoas? Certamente as condições da realidade objetiva entram nesse jogo de forças, porém, não se pode garantir que, enquanto sujeito sócio-histórico e psíquico, sua trajetória de vida desemboque inexoravelmente nas intenções contidas no enunciado. Este afirma o desejo de esmagamento, porém, será que não é o contexto do “falante” que permite inferir tratar-se de uma relação mimética?

Que sujeitos sociais são esses que desenham relações de semelhança com o urbano onde estão imersos, escolhendo deste a máquina mais poderosa, o caminhão cuja potência arrasa e confere ao seu usuário a força da qual parece carecer?

Que sujeitos sociais são esses que, na intertextualidade estabelecida, brandindo um instrumento da própria cultura da escola – a aula de Geografia. Há na cultura escolar uma hierarquia confere-lhe a condição de verdade, aquela que condena a violência, prega a fraternidade apaziguadora, acabando, ao final, por ocultar as relações assimétricas onde estão mergulhados, professor e aluno entre si e entre eles e a sociedade das hierarquias. O aluno cumpre o ritual mas enuncia o avesso.

Temos elementos para entender uma sociedade onde jovens citadinos fazem seus discursos tecendo projetos de futuro nos quais, cedo, o enunciado central é encaminhar o sentido da desconfiança nas contradições: “Se as contradições sociais no plano objetivo se apresentam como apropriação privada dos resultados do trabalho social, no plano subjetivo elas são experimentadas como desencontro entre o sonhar e o viver” (MARTINS, 2008: 73). Este autor nos resolve de maneira bastante lúcida o aparente binômio realidade objetiva e realidade subjetiva, auxiliando-nos a melhor compreender os sentidos contidos no enunciado do aluno da 5ª série.

Procuramos analisar o texto do aluno buscando os significados e os sentidos dos enunciados por ele emitidos. No entanto, os enunciados pessoais expressam ainda outras realidades. Segundo Bakhtin,

“um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo

corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Nesse caso, não se trata de ideologia.” (2006: 31)

Quer dizer, quando falamos do mundo, o fazemos através de signos, formas, figuras, imagens que construímos desse mundo e, na realidade, sem eles, simplesmente não “falamos”. Eles são físico-materiais, sócio-históricos e, ainda, são objeto de um ‘ponto de vista’ construído a partir de um lugar carregado de valor para representar a realidade. Se eles são inevitáveis pois fazem parte de nosso processo comunicativo, é essencial que a relação dialógica se ponha a tecer e destecer o diversos fios que despontam nos enunciados desses signos, formas, figuras e imagens.

Na Geografia é bastante comum que, quando solicitamos aos alunos menores a elaboração de um desenho de uma paisagem montanhosa, nesta, em geral, desfilam elevações semelhantes aos mares-de-morro com seus cumes arredondados. Elas persistem durante muitos anos de escolaridade. Também, curiosamente, os alunos da graduação em Pedagogia continuam a desenhá-los, e alguns da Geografia traçam perfis de montanhas do relevo alpino. Ou seja, a ampliação do repertório de compreensão do mundo é também um aumento do repertório sógnico mas não significa que este vá automaticamente ocupar o núcleo duro do imaginário social em constituição nos alunos. Podemos compreendê-los sob uma perspectiva bakhtiniana, pois cada signo dessa narrativa pertence simultaneamente, do ponto de vista de sua expressividade e do seu relevo na enunciação, a dois contextos que se entrecruzam, a dois discursos diferentemente orientados na sua expressão. De um lado, o discurso contém particularidade das construções enunciativas próprias de cada um, e de outro lado, esse discurso acrescenta sua “história conceitual” que é individual mas é sócio-cultural, uma vez que guarda relação com a escolarização.

INTERTEXTUALIDADE E DISCURSO GEOGRÁFICO

O nosso acesso com a realidade é sempre mediado pela linguagem que construímos a seu respeito e, nesse sentido, podemos dizer que esse acesso não é direto. Assusta-nos a nós, geógrafos, que nossa relação com o mundo seja construída dessa maneira. Parece-nos mais assustador ainda, quando perguntamo-nos o que seja a realidade, uma vez que estamos, quase como um cacete, fazendo afirmações sobre a realidade tal qual ela é. Podemos nos referir à realidade como algo que existe, porém, por exemplo, o nosso companheiro computador pode não existir para comunidades que o desconhecem. Assim, também, podemos conjecturar que determinada realidade, tão real para determinada comunidade, não existe para nós, ou seja, ela não é realidade. Evidentemente a questão é cultural e, para estabelecermos um mínimo de consenso, podemos considerar genericamente a realidade como uma qualidade que os fenômenos possuem, independentemente de nossa vontade (BERGER e LUCKMANN, 1985: 11). Sendo assim, são essas qualidades, esses atributos que surgem nos discursos de uma determinada realidade, vista por determinados grupos/classes sociais.

Os discursos não se relacionam diretamente com as coisas mas com os discursos feitos sobre elas. O processo de sociabilidade nada mais é do que fruto dos discursos que nos são feitos a respeito disso ou daquilo pelos nossos pais e por aqueles que nos circundam desde a infância. Quer dizer, não somos tabula rasa de nada.

No entanto, na escola, deixamos de lado tanto esse “passado gnoseológico” como as relações estabelecidas entre os diversos tipos de textos. Quer dizer, os discursos dialogam entre si, estabelecendo uma relação de sentido entre os diversos enunciados do processo comunicativo.

O ensino da Geografia estabeleceu um feudo nos marcos da Cartografia, essa rica linguagem repleta de signos e sentidos. Através da linguagem cartográfica são mapeados e

re-significados seres, entes, coisas de diversas naturezas. No entanto, comparemos com o exemplo de uma ilustração esquemática do aparelho digestivo do corpo humano, localizando e mapeando seus componentes, guardando, em suas localizações, relações complexas que definem uma espacialidade orgânica do corpo.

Talvez, possamos nos referir à espacialidade geográfica como um discurso sobre o espaço com vários enunciados. As coisas, entes e artefatos estão onde estão, vão até vão, contínuos ou parcelares, superpostos ou isolados, semelhantes ou não, enfim, a eles atribuímos um sentido. Este é o esforço de dotar as linguagens de possibilidades de leituras objetivadas, uma vez que, sendo os discursos sempre intersubjetivos, as diferentes subjetividades vão polemizar na estruturação da espacialidade. Podemos dizer, então, que, dentre as diversas subjetividades, as ideologias tentarão dotar de sentido a espacialidade através do mapeamento. Quer dizer, “a consciência é sempre intencional; sempre ‘tende para’ ou é dirigida para objetos. Nunca podemos apreender um suposto substrato de consciência enquanto tal, mas somente a consciência de tal ou qual coisa” (BERGER e LUCKMANN, 1985: 37).

Este é um campo muito fecundo para a intertextualidade geográfica. Os enunciados geográficos são passíveis de uma vasta gama de intercomunicação verbal oral, verbal escrita, gráfica, cartográfica, tabelas numéricas e uma imensa paisagem de signos que permitem migrar os significados de um texto para outro, estabelecendo pontes e construindo sentidos discursivos, convergentes ou divergentes. Com a consciência de que

“qualquer enunciação, por mais significativa e completa que constitui uma fracção de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc). Mas essa comunicação ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2006: 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos que o ensino deva ser uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento, subentendendo a necessidade de o professor despregar-se dos conteúdos geográficos, sem jamais abrir mão deles. Pode parecer contraditório, porém, nossas reflexões vão no sentido de que o conteúdo seja considerado veículo que circula nas relações dialógicas.

A antiga e sobrevivente polêmica entre metodologias e conteúdos, a bem da verdade, focalizava o ensino como instrução. Sem abrir mão seja das metodologias seja dos conteúdos, no entanto, pensamos que, ao privilegiar a relação dialógica entre sujeito e objeto do conhecimento no ensinar-aprender, confere-se a este a condição de relação humana. A Geografia tem muito a fazer por esta relação, na medida em que põe em movimento abordagens que expressam exatamente essa relação humana.

O que é a espacialidade senão uma relação humana? Contudo, ela mobiliza a realidade objetiva externa ao homem, movimentando a realidade subjetiva como se fosse uma decorrência daquela, talvez porque nossos arquétipos sejam inconscientemente traçados pelo determinismo físico... Ou, talvez, porque, para não erodir ainda mais a tradição do materialismo histórico, tenhamos dificuldade em romper os termos dessa relação humana, caso as forças que desenham a espacialidade expuserem a primazia da realidade subjetiva.

A espacialidade grita em alto e bom som a relação objetiva dos entes e seres, como se eles estabelecessem uma relação entre si guiados por si mesmos. Os sujeitos espaciais, depois de construída a espacialidade, em geral não são visíveis na cena. Os agentes e gestores públicos, o capital financiador, são sujeitos materializados na espacialidade, porém, ficam ocultados na subjetividade, sendo colocados como pessoas, enquanto, como realidade objetiva além de subjetiva, seu lugar social é substituído pela materialidade dos entes e seres presentes na paisagem.

Queremos dizer que a espacialidade é uma relação humana mostrada em uma textualidade cuja leitura é considerada relativamente simples pois essa relação, operando por clones que são os artefatos, mostra uma materialidade visível. Esta é o enunciado concreto da paisagem, porém, por vezes é mais complexo identificar os autores do discurso

expresso em forma de paisagem.

Anos atrás, acompanhando o trabalho de campo coordenado pelo professor Gil Sodero de Toledo, da USP, levamos professores de Geografia de escolas públicas de São Paulo, a uma região periférica da cidade, onde se descontinava uma vasta área de loteamento que, mesmo descontínua à grande mancha urbana, desenhava seus arruamentos e punha à mostra a instalação da infra-estrutura urbana necessária para a transação imobiliária. Os signos estavam todos à mostra e, à pergunta do prof^o Gil a respeito do que eles estavam vendo, vários professores de Geografia afirmaram estarem vendo o capital. Tratou-se, pois, de um grande exercício de leituras de textos inscritos na paisagem e de busca de seus sentidos, re-significando a materialidade visível.

Contudo, reiteramos sempre que somos o nosso tempo e buscamos construir o nosso espaço, e isto acontece em situações nem sempre favoráveis, muito pelo contrário. Daí a necessidade de estarmos sempre lembrando as condições concretas em que se desenvolve o ensino de Geografia. O que podemos dizer da situação atual do ensino nas escolas públicas estaduais de São Paulo, onde a produção de materiais pelo governo e a obrigatoriedade de sua aplicação pelos professores transformam em ventriloquia o discurso docente que deveria mediar a relação entre sujeito e objeto do conhecimento? No entanto, vale a pena lembrar que os enunciados concretos desse discurso passam pela construção de uma textualidade pessoal e criativa. Os gestos, a corporeidade, o olhar e o silêncio, o texto enunciado e não enunciado podem dar ao discurso vários sentidos.

Pretendemos, com o foco voltado para o discurso e a busca de sentidos, contribuir para que re-signifiquemos o ensino de Geografia. São muitos os educadores imbuídos dessa intenção e, nesse sentido, Milton Santos apontou a importância da corporeidade, individualidade e socialidade como tratamentos geográficos no ensino de Geografia (1996: 21). Suas reflexões buscavam colocar no centro do ensinar-aprender, via o ensino de Geografia, as relações humanas a serem compartilhadas.

Quem sabe, através do nosso exemplo da frase que parece estranha, escrita pelo aluno da 5^a série, possamos repensar a questão da linguagem e dos sentidos nela contidos. É uma empreitada que exige superações mais do que de natureza lingüística e geográfica, provavelmente ela remonte a questões de identidade, vividas ou simplesmente entendidas na alteridade que se possa alcançar.

Certa vez, tendo realizado na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia um trabalho de campo no curso de Pedagogia, estivemos em uma favela, onde uma criança, curiosa e séria, passou suas mãos em mim. Mais tarde, uma aluna, identificando ser originária de uma favela, explicou-nos que para essas crianças, um mundo diferente representado por uma pessoa de expressão oriental como eu, precisava ser tocado para verificar se é real. Seu discurso corporal procurou através do tato um significado, buscando neste o sentido do real: será ela como as demais pessoas portadoras de expressão facial ocidental?

Tomando os exemplos citados neste texto, afirmamos até com uma certa tranquilidade que alunos e professores poderão, na descoberta dos significados da urbanização brasileira, entender os sentidos que, nesta, eles, enquanto sujeitos sócio-históricos produzem, com suas inserções e as relações de que são, na verdade, cúmplices e parceiros.

BIBLIOGRAFIA

- a) ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis: Vozes, 14^a ed, 2004.
- b) BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 12^a ed, 2006.
- c) CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- d) FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15^a ed, 1983.
- e) KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2^a ed, 1976.

- f) BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- g) MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto, 2008.
- h) Pesquisa Nacional Unesco. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- i) SANTOS, Milton de Almeida. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre: AGB - Seção Porto Alegre, 21, 1996.