



## A GEOGRAFIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN<sup>1</sup>

Darlan da conceição Neves<sup>2</sup>

Roberto Greco<sup>3</sup>

Eduardo Donizeti Giroto<sup>4</sup>

**Resumo:** A Geografia na escola pode ser apresentada de diferentes formas. Uma de suas finalidades tem sido a de promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos escolares. A partir desta questão, o presente trabalho apresenta uma discussão teórica e uma proposta didática, por meio do uso do discurso como instrumento de mediação do processo didático. Para tanto, recorre à perspectiva da Filosofia da Linguagem do Círculo de Mikhail Bakhtin, a qual propõe uma dimensão ampla da linguagem e do discurso em seu acontecer concreto na vida em sociedade. Como metodologia, utilizamos a Análise Dialógica do Discurso para discutir as possibilidades de ensino-aprendizagem, por meio da análise de um conto sobre trabalho infantil, de modo a mobilizar os conhecimentos dos alunos, o conteúdo da realidade e os conhecimentos geográficos.

**Palavras-chave:** Dialogismo; Aprendizagem, Ato ético, Discurso, Raciocínio Geográfico.

**Abstract:** Geography at school can be presented in different ways. One of its purposes has been to promote the development of geographic reasoning in students. From this question, the present paper presents a theoretical discussion and a didactic proposal, through the use of the speech as an instrument of mediation of the didactic process. Therefore, it uses the perspective of Mikhail Bakhtin's Circle Language Philosophy, which proposes a broad dimension of language and discourse in its concrete happening in life in society. As a methodology, we used the Dialogic Discourse Analysis to discuss the teaching-learning possibilities, through the analysis of a tale about child labor, in order to mobilize the students' knowledge, the reality content and geographic knowledge.

**Keywords:** Dialogism; Learning, Ethical Act, Discourse, Geographical Reasoning.

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem como dimensão que busca construir conhecimentos na sala de aula, possui vários aspectos que precisam ser sempre discutidos, principalmente quando se trata da formação cidadã de sujeitos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir o processo de ensino-aprendizagem sob a ótica do dialogismo do Círculo de Bakhtin.

Desde já, aceita-se e reconhece-se que os sujeitos da aprendizagem apresentam conhecimentos de mundo e uma certa leitura da realidade, mesmo que parcial e provisória, mas que se tornam uma fonte de conhecimento para o professor, uma vez que se toma como pressuposto que tais conhecimentos estão impregnados e são constituídos de diferentes vozes sociais, isto é, diferentes discursos alheios que constituem o discurso de alunos e alunas.

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte teórico da pesquisa de doutoramento intitulada “Ensino de Geografia e as Mudanças Climáticas: saberes e fazeres a partir da Pedagogia dos Multiletramentos”, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Geografia, no Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Doutorando do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, [dneves1987@gmail.com](mailto:dneves1987@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, [robertogreco01@yahoo.it](mailto:robertogreco01@yahoo.it);

<sup>4</sup> Professor da Universidade de São Paulo - USP, [girotto@gmail.com](mailto:girotto@gmail.com);



Com o intuito de contribuir para a área de ensino de Geografia no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, este texto buscará responder as seguintes questões: como a dialógia do Círculo de Bakhtin pode ajudar o/a professor/a de geografia a mobilizar e produzir conhecimentos de seus alunos e alunas? Como a Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD, possibilita que o docente reconheça diferentes discursos que ecoam dos conhecimentos cotidianos e possa tomá-los como ponto de partida para sua prática em sala de aula? Como a perspectiva em tela oferece uma possibilidade de construção de conhecimentos geográficos escolares?

Tal abordagem justifica-se na medida que o conhecimento (a ciência), assim como a arte, como colocado pelo Círculo de Bakhtin possui, primeiro, uma dimensão axiológica segundo a qual o sujeito assume uma posição perante a valores, sendo inerente à natureza humana; ou seja, nada se produz ao acaso ou sem um motivo; assim também é o ensinar e aprender na escola. Segundo a constituição da relação entre os sujeitos, primeiramente entre a relação “eu-outro” da qual o sentido é gerado. Nesta questão a linguagem aparece como dimensão constitutiva da natureza humana. Terceiro, porque o ato responsável que toma o pensamento como participante do existir, isto é, aquele que considerada o outro como elemento constituinte de sua alteridade, determina, em certa medida, a maneira pela qual procede-se a uma dada forma de agir e, finalmente; o discurso sempre responde a seu outro e antecipa respostas, constituindo, assim a comunicação verbal/discursiva da qual a sala de aula não escapa (BAKHTIN, 2011, 2014) (VOLÓCHINOV, 2017, 2019).

Esses pressupostos buscam, nesse sentido, dialogar e tensionar a relação entre professor/aluno/conhecimento. Assim, busca-se discutir a dimensão axiológica da prática docente e do conhecimento cotidiano do aluno à luz da filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin; a responsabilidade docente enquanto um ato responsável e participante, ou seja, um ato ético, posto que reflete o porquê ensinar de tal maneira e não de outra (como tem sido posto sobre o raciocínio geográfico) em distintas situações de ensino-aprendizagem; a construção do conhecimento como um processo dialógico no qual professor e aluno se transformam e se constituem, à medida que produzem sentidos e; o discurso do aluno como dizer reelaborado sobre as coisas já ditas, embebido de vozes que o constituem enquanto sujeito cognoscente.

Acrescenta-se também que, esse pensar que a práxis pedagógica busca construir com o aluno, precisa, além de dialógica, ser ética, isto é, pensar geograficamente levando em consideração o outro sem objetificá-lo. Outra questão se impõe: como os alunos estão pensando sobre o que aprendem? Esse pensar está embebido de uma dimensão ética na qual a cidadania



em formação lhe atravessa? Logo, defende-se que o não basta a aprendizagem do conteúdo. É necessário que este conhecimento pretensamente geográfico, esteja em relação com a vida própria do sujeito e com todos os outros que o cercam.

Acredita-se que a dialogia bakhtiniana apresenta-se como uma potente ferramenta teórica e metodológica para tanto mobilizar tais conhecimentos quanto para proceder ao ato educativo e ao pensar geograficamente situado, a partir de uma ética docente que considera o outro como elemento constituinte da relação, isto é, enquanto ser que participa do ensino-aprendizagem como ato, quer dizer, enquanto trabalho pedagógico pensado, compartilhando a responsabilidade sobre as formas de ensinar e aprender.

A primeira parte deste texto apresenta uma breve explanação do Círculo de Bakhtin, a partir das questões que o grupo colocou, principalmente na relação entre linguagem e sociedade. A segunda discutir uma relação possível entre a dialogia bakhtiniana com o Ensino de geografia, buscando responder às questões anteriormente mencionadas. Ao final, para concluir, apresentam-se as considerações finais.

## **APORTE TEÓRICO**

De acordo com Faraco (2009, p. 18) pode-se discutir as ideias filosóficas de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, a partir de três questões, quais sejam “a questão da unicidade e eventicidade do Ser, o tema da contraposição eu/outro e ao componente axiológico intrínseco ao existir humano”. A primeira questão diz respeito ao ser enquanto sujeito único no mundo e suas ações, que Bakhtin prefere chamar de ato, é sempre único e irrepetível. Disso depreende o que se chama de “filosofia do ato ético”, segundo a qual o ato é a ação que toma para si a responsabilidade sobre o outro, ou seja, quando o sujeito pensa estar agindo sobre/com o outro, mas não de qualquer maneira. Pensando e agindo como um ato ético, portanto responsável, um pensamento com empatia. Daí tem-se um questionamento que se impõe: por que deve-se pensar ou agir de determinada maneira e não de outra? De acordo com Amorin (2018) Bakhtin está preocupado com a responsabilidade que temos sobre o outro, enquanto ser-outro que participa do evento único, isto é, das ações singulares que concretizam a vida. Pensa-se essa dimensão na relação entre professor, aluno e conhecimento, pois como afirma Leite (2011), a forma como as condições de ensino são planejadas pelo professor, a relação entre aluno e conhecimento criam cicatrizes para toda uma vida. Essa relação que este autor considera à luz da afetividade pode ser afetiva, aversiva ou de esquiva. Logo, diz-se mesmo como será construída essa relação.

Como afirma Faraco (2009) Bakhtin rejeita o teorismo desvinculado da vida, embora reconheça como importante. De seu ponto de vista conhecimento e mundo da vida precisam



estar em relação tornando-se uma verdade para o sujeito. Coloca que o conhecimento só faz sentido quando o sujeito relaciona com sua vida, com suas questões e, portanto, passa a constitui-lo. Se faz sentido para o sujeito, segundo aquele autor, então torna-se sua verdade, uma verdade que relaciona um conhecimento verdadeiro (teórico) com o pensamento que se desenvolve pela ética.

Nesse sentido é o pensamento ético que tornaria o conhecimento teórico de verdades universais em sua realização singular e não o conhecimento que determinaria a ética das ações. Isso não pode ser tomado como subjetivismo nem como relativismo, pois “a generalização bakhtiniana busca manter a singularidade de cada ato sem prejuízo do que há de comum a todos os atos” (SOBRAL, 2020, p. 65). Pode-se dizer que, para Bakhtin, o teoricismo por ele mesmo nada traz de proveito, porque está longe do mundo da vida. Este autor busca unir conhecimento teórico e ação individual como um ato único da existência do ser.

Nas relações pedagógicas, deste ponto de vista, o conteúdo da vida, do espaço social precisa compor significativamente os conteúdos geográficos, para que o aluno construa relações positivas com o conhecimento científico.

O ato para Bakhtin é único porque individual, sendo apenas o sujeito em um dado tempo-espço capaz de realizá-lo, isto é, um ato que não é indiferente, posto que responsável e que nunca se repetirá. Disso implica o zelo no agir. Ato único porque pressupõe a existência única do ser no mundo e não se trata de um sujeito teórico, abstrato como coloca a teoria racionalista que criticava.

Outra questão importante para Bakhtin e para o Círculo é a relação dialógica que se constrói entre o eu e o outro. Aliás a perspectiva dialógica é construída por Bakhtin a partir dos estudos feitos das obras de Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski<sup>5</sup>. Nessa abordagem, viver é agir e agir em direção ao outro. O outro para Bakhtin (2011), aparece como aquele que vê o eu e vê aquilo que o eu é incapaz de ver de si próprio. Logo, o eu e o outro se constituem pelo que o autor chama de “exotopia”, por estar situado fora do sujeito e que apenas o outro, que o constitui, pode ver. Essa exotopia compreenderia o excedente de visão que o outro tem sobre mim que é aquilo que eu mesmo não posso ver.

Daí porque um ato responsável, porque o outro que constitui o eu, requer que o eu seja ético. Como afirma Faraco (2009, p. 22) o eu e o outro são universo de valores, que são determinados por quadros axiológicos diferentes e é dessa diferença que o sentido é gerado. “É

---

<sup>5</sup> Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski foi um escritor, filósofo e jornalista do Império Russo. É considerado um dos maiores romancistas e pensadores da história, bem como um dos maiores "psicólogos" que já existiram. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fi%C3%B3dor\\_Dostoi%C3%A9vski](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fi%C3%B3dor_Dostoi%C3%A9vski)



na contraposição de valores que os atos concretos se realizam”. Esse quadro axiológico é, para Bakhtin, elemento que constitui cada um, pois como o autor, viver é tomar posição perante a valores, viver é agir e um agir nunca indiferente. E é nessa relação entre valores, entre sentidos, um respondendo ao outro, que situam-se, neste texto a relação entre professor, aluno e o conhecimento. O conhecimento aqui, mesmo científico, não é tomado com isento de valores, de presunções valorativas, porque dotado de sentido e possui um lugar social histórico e geográfico determinado que produziu sua existência e necessidade. É esse conhecimento presente nas aulas de Geografia na escola que apresenta ao aluno a realidade do mundo.

A dimensão da linguagem nesse processo é essencial e central para o Círculo de Bakhtin. Como afirma Fairclough (2016) o discurso enquanto linguagem em uso, é capaz de construir um mundo em significados; torna-se uma forma de ação, interação, representação e constituição dos sujeitos e dos objetos. É, pela linguagem, que os sujeitos se constituem, se formam, gerando uma transformação inacabável. O sujeito em Bakhtin nunca está completamente definido.

O discurso verbal para o Círculo é, nesse sentido, o elo da comunicação discursiva, que põe os sujeitos em relação. Cada enunciado como único e irrepetível atua sobre o já dito, sobre os discursos anteriores, assim como é capaz de responder e antecipar respostas (VOLÓCHINOV, 2019). A linguagem para o Círculo aparece como algo vivo e diverso que se realiza, se concretiza em situações concretas em diferentes esferas da atividade humana (cotidiano, ciência, arte, religião etc.). Pode-se falar da linguagem do professor, do médico, do administrador, do grupo de determinada corrente filosófica, ou mesmo da linguagem do discurso machista.

A dimensão do discurso para Bakhtin e seu Círculo, como dito, é central. É a partir de seus pressupostos que endereçam-se formas específicas de relação com o mundo, com a produção de conhecimentos na escola, na ciência geográfica.

## **METODOLOGIA**

Como percurso metodológico optou-se pela discussão teórica por meio da seleção de questões centrais do Círculo de Bakhtin (ato ético, linguagem e construção do conhecimento) com a Geografia Escolar: a relação entre professor, aluno e o conhecimento. Neste sentido, tratou-se de refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, a partir da perspectiva dialógica que o Círculo assume.

## **RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES**



A perspectiva da ADD, como afirma Brait (2018) orienta a compreender como os discursos se relacionam, isto é, a partir de distintas formas de concordância e discordância, das possibilidades da geração de sentidos, da relação entre sentidos, de qual interação discursiva participam. Essa autora deixa claro que o Círculo de Bakhtin não estruturou uma teoria propriamente dita sobre a questão do discurso, mas elaborou um conjunto de textos que são considerados precursores de teorias de texto e discurso. A “Análise Dialógica do Discurso” é um campo de investigação de estudo do discurso formado no Brasil, com base no conjunto da obra desse grupo.

O Círculo em si estava mais preocupado em debater e construir formulações mais ligadas à linguagem na relação com a vida concreta, na sua manifestação a partir do horizonte social de valores, tensões, contradições. Essa discussão foi mais estruturada dentro da crítica literária, mas não apenas nesta. Bakhtin mesmo estava ligado, além daquela questão, com a questão do ato ético em contraposição à filosofia kantiana, a relação do dever não como uma verdade universal, mas na sua realização singular que nasce da consciência do ser e sua relação com o outro FARACO (2009).

A partir dos pressupostos dialógicos desta filosofia da linguagem pode-se chegar a algumas questões que podem jogar luzes sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma modo geral, quais sejam: Por que ensinar esse conteúdo? De qual maneira abordá-lo? (dimensão ética). A quem este discurso responde? Quais respostas antecipa? Quais são as condições de produção deste discurso? O que é possível estudar a partir da relação entre discursos? Como um dado enunciado participa da comunicação discursiva de tal conteúdo? Como quem este discurso concorda/discorda? (dimensão dialógica). Outros pontos de importante contribuição, a qual é possível discutir é a dimensão da produção do conhecimento relacionado com a vida, bem como os quadros axiológicos nos quais os sujeitos na sala de aula se inscrevem e como se constituem enquanto sujeitos históricos situados.

Especificamente no Ensino de Geografia, o que nos interessa é se o discurso revela algo a respeito do lugar, do território, das práticas espaciais, das escalas de ação, da construção da realidade concreta. Como determinados espaços produzem formas de ser, de dizer, de sentir, entre outros. Se sim, de que maneira isso ocorre. Nesse sentido, buscamos relacionar discursos e práticas materiais. Como projetos de dizer, pretensamente particulares, buscam construir sentidos de realidades, envolvendo a questão do poder, da hegemonia enquanto dominação e, conseqüentemente, como o espaço tenderá a ser conformado pelo discurso.

Trabalhar as dimensões cognitiva, afetiva e política nas aulas de Geografia na escola, do ponto de vista da perspectiva dialógica, é saber que o conhecimento não é dado, mas construído



a cada nova relação entre professor e aluno e o recorte dado ao conteúdo e que essa relação possui implicações para ambos e para a sociedade como um todo. Implica também em situar o conteúdo de ensino de maneira viva, posto que o objeto de conhecimento aparece a cada novo enunciado com sentidos diferentes a depender da situação de comunicação (horizonte espacial – os diferentes contextos escolares) e dos valores que sustentam o processo de ensino-aprendizagem que se manifestam na cultura escolar (horizonte social dos sujeitos). Não se trata nem de subjetivismo nem relativismo. O próprio Bakhtin rejeita essas duas ideias. O autor relaciona a particularidade do acontecer na relação entre o geral e o singular (SOBRAL, 2020). Para nossa discussão o que importa é a construção do saber que leva em conta a verdade teórica, ou seja, as proposições universais, com a dimensão particular das situações concretas da vida que são geradas a partir das interações nos diferentes lugares.

A perspectiva dialógica, que toma a linguagem no acontecer da vida e na relação precípua com o outro sujeito histórico, incita em compreender que o conhecimento em sala de aula a ser construído deve sempre estar relacionado com o horizonte social de valores dos sujeitos de determinada época, mas também com as condições espaciais acumuladas de tempos-históricos passados. Nesse sentido que defendemos que o conhecimento não pode apresentar uma única voz, ou seja, um único discurso, uma única narrativa que busca projetar um único sentido de realidade sobre dado objeto.

Esta abordagem nos questiona e nos provoca a ensinar e aprender a partir da dialogia do objeto de conhecimento, em termos metodológicos. O que é essa dialogia? A sua ‘discursividade’, ou seja, um conjunto de discursos concorrentes que avaliam, debatem, afirmam, negam, se contrapõem e constroem o objeto da realidade e o item mais importante para o Círculo de Bakhtin: a forma como o conteúdo da realidade socioespacial é valorado, refratado pela ideologia do grupo social, a sua significação sógnica, o sentido adquirido por quem o enuncia. Essa valorização, como diz Volóchinov (2017) é fruto das vivências da sociedade, das condições materiais da vida e da produção ideológica em diferentes atividades humanas. Na seção seguinte, apresentamos uma proposta de atividade que, pela análise do objeto de estudo – uma crônica, buscou discutir alguns elementos dos quais o discurso participa.

### **Provocações para a sala de aula**

Para exemplificar nossa proposição teórico-metodológica, a partir da dialogia bakhtiniana, tomemos como exemplo o conteúdo “trabalho infantil”, a partir do conto “A Placa” de Rodrigo Ciríaco. Não nos preocupamos neste momento em apresentar etapas, mas como o



discurso enquanto elemento de mediação pode auxiliar, a partir da perspectiva dialógica, discussões de questões sociais, por meio das visibilidades que podem causar a determinados elementos. Não há intenção de exaurir as possibilidades didáticas. O que apresentamos é apenas uma breve discussão, por meio da qual objetivamos provocar a reflexão.

A minha aluna virou uma placa. Há três meses ela deixou de vir à escola por isso: virou uma placa. E não uma placa qualquer, de trânsito, que ninguém respeita. Ela virou uma placa publicitária, agora tem uniforme, endereço e identidade. Não fica mais à margem. Fica na porta dos *shoppings*, concessionárias e futuros edifícios, se autopromovendo: A placa. Com pernas. A minha aluna virou uma placa. Ela diz sentir muito orgulho da empresa em que trabalha. Construtora. Grande. Bem conceituada, Vende casas de alto padrão, para pessoas de bem, alto poder aquisitivo. Luxo. Seus condomínios têm quadra de tênis, piscinas, bancos; centro de compras particular, segurança e conforto. Diz que a tendência do futuro são os ricos não saírem mais de suas caixas, seus *bunkers*. Para eles tudo será *Prime, Van Gogh. Personnalité*.

A minha aluna virou uma placa. Aconteceu na porta da escola. Um homem parou o carro importado, abaixou o vidro e disse: "você leva jeito para placa". Um cara branco, alto, malhado; peito raspado, gel e gravata. Big boss, Ele não perguntou idade, se tinha experiência ou carteira registrada. Pediu apenas para tirar o óculos, soltar o cabelo. "Pronto. É isso aí. Bonita. Está contratada".

A minha aluna virou uma placa. Ela diz que trabalha numa empresa ética, séria. Não registram, mas pagam todos os impostos. Todo final do dia ela recebe o seu salário e vai embora pra casa. A empresa só fez uma exigência: que deixasse a escola. Questão de escolha. O trabalho é das nove da manhã as sete da noite. Segunda a domingo. E sempre há um novo bico. Setor imobiliário em expansão. As propostas estão em expansão. Eles precisam de placas. Ela já é uma placa. Quem precisa de estudo?

A minha aluna virou uma placa. Outro dia, pura sorte, eu a encontrei. Andando sozinha, pela noite, voltava do serviço. Descaracterizada. Não parecia ser a menina frágil da sexta série que até outro dia eu conheci. A menina tímida que sonhava em ser modelo, e só estudava. Falei: "e aí? Você precisa voltar pra escola". Ela respondeu, em tom de deboche: "quem eu? Fala sério!". Ela não. Já tinha uma profissão. Tinha seu próprio dinheiro, ajudava a mãe em casa. Responsável, não precisava mais de conselhos, não precisava de mais ninguém. Só do *big boss*, o chefinho. Aquele que lhe deu valor. Deu emprego, deu presentes, prometeu castelos. O único que não lhe fez se sentir mais como uma qualquer. A transformou numa placa.

Uma placa-viva. (CIRÍACO, 2014, p. 69-70).

O conto fala sobre a questão do trabalho infantil. Assume um tom irônico e da voz do autor é possível ouvir outras vozes, quer dizer, discursos que circulam na esfera social sobre o trabalho infantil, a partir das quais é possível identificar características de nossa sociedade. Nesta breve análise ressaltamos algumas questões que nos interessam para as proposições didáticos-pedagógicas para compor o estudo do conteúdo nas aulas de Geografia.

A dimensão do ato ético que se fundamenta em Bakhtin nos impele a tematizar o problema do trabalho infantil, como uma forma de recortar para uma escala do corpo um



problema que ainda persiste na sociedade brasileira. Daí a ênfase na singularidade de realização do tema que pode aparecer de forma generalizada principalmente em livros escolares. Daí sua escolha. A linguagem do conto justifica sua escolha para a aula. É possível trabalhá-la em poucas horas, uma ou duas aulas.

Numa cidade como São Paulo, que muitas crianças estão lançadas à sorte pelas condições postas, principalmente aquelas mais empobrecidas que vivem um elevado grau de vulnerabilidade, optamos pela escala do corpo para dar visibilidade a crianças que vivem tais condições e também para pensar a lógica espacial de seu corpo no espaço público.

Inicialmente ressaltamos o título “A Placa”. Por que o autor diz que sua aluna virou uma placa? O que é ser uma placa? Onde placas ficam e para que servem? A primeira questão aqui é compreender quem é o autor e por que diz o que diz, bem como a geografia no seu discurso ao utilizar o termo placa para se referir a uma aluna sua. Rodrigo Ciríaco é um autor periférico que conta suas histórias como forma de produzir cultura e um olhar sobre o que acontece com os sujeitos da escola. Esse basicamente é seu ponto de partida.

A perspectiva do Círculo nos ajuda a pensar o conteúdo de ensino, a linguagem por meio da qual este conteúdo é expresso: conto – a forma. Um gênero discursivo que trata de questões do cotidiano. Daí tem-se que é preciso escolher criteriosamente o “plano de expressão” do objeto de conhecimento (tipos de textos, linguagens, mídias) para saber o que se quer ressaltar na aula, bem como as possíveis relações que pretende-se construir com os alunos a partir desses materiais. Neste ponto a linguagem é assumida como organizadora do conteúdo.

Assumimos a “escala ao nível do corpo” (SOUZA, 2018) para o enfrentamento do corpo da criança no espaço público (a crônica fala de uma criança em idade escolar). O objetivo é refletir o sentido de placa que Ciríaco atribui a sua aluna ao mesmo tempo em que, ironicamente, apresenta e avalia a realidade social do trabalho infantil e das formas precarizadas do trabalho contemporâneo de maneira mais ampla.

Ora, placa significa comunicação, visibilidade, diálogo no espaço, orientação entre outras questões. Ser uma placa, neste sentido, é por-se num lugar “x” para que seja vista, para que esteja à mostra e ganhe visibilidade. A dimensão do corpo fica bem clara quando o contratante da aluna, que não tem nome, mas sabe-se que é um homem branco, diz que precisa soltar o cabelo. Assim, ser uma placa é estar bem apresentável ao olhos, uma “bela placa”, diria seu contratante. Isso parece aludir que para trabalhar como placa não pode estar de qualquer forma em determinados lugares.

A estética do corpo pode ser trabalhada com as questões do corpo da mulher em nossa sociedade, no sentido de quais corpos e como podem ser usados em situações de venda na



entrada de determinados equipamentos urbanos. Em, “Ele não perguntou idade, se tinha experiência ou carteira registrada. Pediu apenas para tirar o óculos, soltar o cabelo. “Pronto. É isso aí. Bonita. Está contratada””; é possível ouvir uma voz que objetifica o corpo da menina, da aluna e por extensão da mulher. Um discurso machista que não considera a singularidade do ser (uma criança). O homem branco não se sente constrangido em contratar uma criança para trabalhar. De seu ponto de vista, isso não importa. O que interessa é que serve para alguma coisa, desde que esteja bem vestida.

A crônica sugere outras questões que, pelo espaço do texto, não nos permite aprofundar, mas que atravessam o tema do trabalho infantil. Essas questões podem ser trabalhadas na aula de Geografia de diferentes formas, como um encaminhamento em sequências de atividades que buscam construir uma visão crítica do ser criança pobre e o trabalho. Vejamos o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Enunciados, vozes sociais e sentidos na crônica “A Placa”.

<b>Enunciados e vozes sociais</b>	<b>Pontos para possíveis discussões</b>
“E não uma placa qualquer, de trânsito, que ninguém respeita. Ela virou uma placa publicitária, agora tem uniforme, endereço e identidade. Não fica mais à margem. Fica na porta dos shoppings, concessionárias e futuros edifícios, se autopromovendo.”	A aluna deixa ser ninguém para se tornar alguém visível. A aluna agora possui um lugar para estar e orgulhar-se. A aluna agora tem a ‘oportunidade’ para se promover.
“Aconteceu na porta da escola. Um homem parou o carro importado, abaixou o vidro e disse: “você leva jeito para placa”. Um cara branco, alto, malhado; peito raspado, gel e gravata. Big boss, Ele não perguntou idade, se tinha experiência ou carteira registrada. Pediu apenas para tirar o óculos, soltar o cabelo. “Pronto. É isso aí. Bonita. Está contratada”.”	O assédio ao corpo feminino e sua objetificação no espaço público (da escola). As relações de gênero no trabalho. O trabalho infantil como cerceamento da infância.
“Ela diz que trabalha numa empresa ética, séria. Não registram, mas pagam to dos os impostos. Todo final do dia ela recebe o seu salário e vai embora pra casa. A empresa só fez uma exigência: que deixasse a escola. Questão de escolha. O trabalho é das nove da manhã as sete da noite.”	As contradições da empresas: é séria, mas não registra formalmente. Subemprego. As novas relações de trabalho (intermitente, sem registros formais). A condição como questão de escolha pessoal: individualização de um problema social. A carga horária de trabalho do trabalho informal e precário.
“Setor imobiliário em expansão. As propostas estão em expansão. Eles precisam de placas. Ela já é uma placa. Quem precisa de estudo?”	A expansão do capital imobiliário e a exploração da mão-de-obra barata.
“Outro dia, pura sorte, eu a encontrei. Andando sozinha, pela noite, voltava do serviço.”	Vulnerabilidade do corpo feminino. Ao que a crinaça estava exposta?
“Não parecia ser a menina frágil da sexta série que até outro dia eu conheci. A menina tímida que sonhava em ser modelo, e só estudava. Falei: “e aí? Você precisa voltar pra escola”. Ela	O que sugere esse ‘ar de deboche’ feito pela aluna? Uma desvalorização da escola? O que é a escola para essa aluna? A relação dialógica que é



respondeu, em tom de deboche: "quem eu? Fala sério!"."	possível identificar é sobre os diferentes valores atribuídos ao trabalho e à escola.
"Ela não. Já tinha uma profissão. Tinha seu próprio dinheiro, ajudava a mãe em casa."	A troca da escola pelo subemprego. A precocidade das relações de trabalho desde a infância e sua legitimação social.
"Responsável, não precisava mais de conselhos, não precisava de mais ninguém. Só do <i>big boss</i> , o chefinho. Aquele que lhe deu valor. Deu emprego, deu presentes, prometeu castelos. O único que não lhe fez se sentir mais como uma qualquer."	O que o autor sugere neste enunciado? Uma relação para além do trabalho? Por que presentear, prometer castelos? Ao que a aluna está de fato vivendo ou sendo interpelada?

As posições do quadro acima não esgotam nem limitam as possibilidades de interpretação da crônica. O que fizemos foi dar visibilidade a um problema espacial de forma mais aprofundada: o trabalho infantil e a dimensão espacial do corpo que o constitui. Essa possível visibilidade que enxergamos objetiva mostrar, como já foi dito, as possibilidades escalares de um fenômeno em estudo na sala de aula; os elementos em relações que são possíveis de ser identificados a partir da escala adotada e discutidos com nossas alunas e alunos.

Uma questão que se sobressai até esse ponto é como o professor poderá junto com seus alunos, produzir esses sentidos. Se como diz Bakhtin (2011), um sentido é respondido com outro sentido, é preciso que o professor faça perguntas geradoras, de modo que o aluno seja instigado a responder aos questionamentos considerando o problema apresentado, por meio do estranhamento, refletir sobre a condição espacial da "placa humana" e as diferentes formas de interpelação que pode sofrer quando está no local de trabalho, na rua.

Outra questão que ressaltamos e a partir da qual enfatizamos o ponto de vista defendido neste texto é a presença de discursos nas vozes das personagens que aparecem na crônica. As vozes sociais que são possíveis ouvir na crônica nos mostram a dialogia presente entre enunciados e no interior de cada um e que podem ser um ponto de partida para as discussões em sala de aula. Vozes sociais aqui assumidas, como dito por Bakhtin (2014), enquanto posições sociais semântico-ideológicas que valoram e significam a realidade, bem como as relações de sentido que estabelecem com outras vozes.

É por meio dessas posições que é possível identificar e discutir/construir sentidos ou estabelecer relações de sentidos sobre o objeto, de modo que esse processo conseqüentemente leve o aluno a pensar a condição do corpo, sua localização em um determinado lugar, como elementos do visível; bem como aquilo que está implícito em cada vozes e em suas relações dialógicas, como diálogo mais amplos, como, por exemplo, a relação capital/trabalho, o gênero e a naturalização da condição do corpo da mulher, a produção do espaço urbano pelas verticalizações; a relação escola/trabalho para sujeitos empobrecidos, entre outras questões.



A questão do discurso nas aulas de Geografia nos permite fazer inferências, buscar investigar o que está entre as palavras, por detrás dessas. Quais contextos cada enunciado evoca, ou seja, para qual realidade aponta; quais escalas de ação podem ser compreendidas; como o corpo e o espaço se relacionam e se constituem.

Além da dimensão do ato ético do ensinar que já foi discutido anteriormente, isto é, as dimensão das concepções ontológicas e epistemológicas que são atravessadas pela tomada de posição do professor perante a realidade, o aluno e os conteúdos, ressaltamos outros pontos que parecem interessantes para as aulas de Geografia. Mostraremos brevemente a partir da crônica apresentada, mas que pode servir para outras proposições didáticas.

Não desejamos apresentar qualquer caráter prescritivo. O que ressaltamos é nosso contato com a dialogia do Círculo de Bakhtin e como ela pode contribuir para as aulas de Geografia na escola, sem esgotar as possibilidades de outras interpretações. Isso tem a ver com a utilização de gêneros do discurso, isto é, os diferentes usos sociais da linguagem em contextos específicos, é um conceito discutido por Bakhtin (2011). Gêneros são “universais concretos”, quer dizer, participam pecipuaamente das mais diferentes atividades da sociedade, desde os gêneros orais até os escritos e entre eles os multissemióticos (ROJO e BARBOSA, 2015). São as formas de organização do conteúdo do discurso, mas também sua forma composicional. Tais gêneros organizam a prática social (MACHADO, 2017), possuem historicidade, além de apresentar em suas formas, contexto anteriores que diferem um gênero de outro.

Como universais concretos na área da Geografia podemos citar o mapa, que nada mais é que uma forma de organização, expressão e comunicação de conteúdos do espaço. Os mapas refletem e constituem contextos específicos, portanto apresentam um projeto discursivo espaço-temporalmente situados, logo possuem um conteúdo valorativo para além da localização dos objetos no espaço.

Voltemos à crônica. Como dito, a crônica como uma forma de participar e de organizar a linguagem, possui um objetivo específico – retratar o cotidiano. Logo, ela vai apresentar elementos que foram possíveis enfatizar na tematização do conteúdo do trabalho infantil. Tematizar aqui é uma forma específica de falar sobre algo dentro tantas possibilidades disponíveis.

O conteúdo poderia ser apresentado de outras formas: notícias de jornal, documentário, mapas, dados quantitativos em gráficos, etc. Mas a tematização do conteúdo em uma crônica foi propositadamente escolhida, pelos elementos do cotidiano que faz ver, pelos sujeitos que apresenta e suas relações de gênero, trabalho e educação que alude. Mas também, pela escala que apresenta, que explora a dimensão do corpo como placa, como investido de uma valoração



que envolve pelo menos três vozes: a do professor-autor, a da menina e a imagem de si que constroi, e a voz representada do homem branco, que representa a lógica do capital. A escala pode dar certa visibilidade a elementos que desejamos ressaltar (CASTRO, 2002). E é nesse último ponto exatamente que a escala é fundamental para compreender um conjunto de elementos que acontecem no nível de análise adotado.

Essa escala do corpo da menina pode elucidar sobre outras questões, como por exemplo, as relações de gênero, as relações entre capital e trabalho (precarizado) que permeia a atualidade, para ficar apenas nesses. Essa dimensão do corpo no espaço também releva outras questões como por exemplo, como os sujeitos devem se portar em determinados espaços, seja nas portas dos *shoppings* ou nas entradas das concessionárias ou mesmo qualquer outro lugar. É como se os espaços condicionassem a conformação dos corpos em situação de “trabalho”, mas não sua determinação. Nesta discussão, para não cairmos em um estruturalismo sobre o tema do corpo infantil no contexto das relações de trabalho, é preciso deixar sempre a porta entreaberta, mostrando que é possível mudanças. Isso evidencia a transitoriedade das coisas, o que pode causar efeitos reais em nossas alunas e alunos: a não determinação de nossa condição no mundo. O que a crônica sugere ao mostrar uma menina que agora parece poder comprar suas próprias coisas? O que isso diz de quem vive essas condições?

Os corpos produzem práticas espaciais e os discursos que aparecem na crônica apontam para tais práticas. Partimos de Souza (2018) sobre essa questão. Uma prática que, socialmente construída, possui o espaço como uma dimensão preponderante e que responde a uma lógica de ação. Assim a aluna enquanto “placa com pernas” possui uma prática espacial específica, localizada: fazer a promoção dos locais dos quais está panfletando e nos quais provavelmente nunca entrará, o que requer que sua posição espacial seja estratégica e associada a objetos espaciais específicos, objetos esses que promovem a circulação de pessoas.

A dimensão do discurso nas aulas de Geografia pode explorar como tais discursos reproduzem sentidos dados ou transformacionais, como representam discursivamente espaços, ações, sujeitos e como relações sociais são construídas pela linguagem. Assim assume-se que, para além da sua capacidade de representação, utilizamos o discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2016), isto é, que age, interage com pessoas ou sobre as pessoas, representa a si e ao outros, bem como constroem relações sociais e produz identidades sociais ou, no mínimo sua inculcação.

Se a crônica pode ser concebida como uma imagem que nos faz pensar nos termos de Gomes (2017), ela nos incita a agir. Agir, nesse sentido, é respondê-la; responder às vozes presentes, às diferentes situações que denuncia. É possível encará-la como sendo um retrato de



nossa realidade, da realidade de milhares de crianças em condições deploráveis e por extensão, do corpo feminino? Pode ser também uma forma de introduzir os sujeitos da escola nas discussões que são estabelecidas em nossa sociedade.

A perspectiva dialógica do discurso nos põe em contato com outros diálogos mais amplos, ao apresentar realidades distintas, de pessoas estranhas a nós, mas que em nosso pensar responsável dentro das possibilidades de uma “empatia estética” (BAKHTIN, 2011), isto é, uma forma de pôr-se no lugar do outro, ver quem é este e, no lugar de cada um, no retorno a si, tratar deste outro do discurso representado, não como um objeto, mas como um sujeito histórico, com o qual dialogamos quando entramos em relação com o objeto de conhecimento. Ou seja, é este outro que nos fala sobre a situação da questão do trabalho infantil (o professor-autor, a aluna, o homem branco). Não se trata de uma situação geral, uma verdade universal teoricamente construída expressa no conteúdo da aula, mas trata-se de um contexto singular e por meio do qual podemos acessar contextos mais amplos. Um processo que pode envolver diferentes escalas.

Quais respostas esperamos de nossos alunos e alunas ao deboche da criança que, em uma situação precoce e precária de trabalho, desdenha da educação em virtude de uns poucos trocados? Ou melhor, quais sentidos esperamos que os sujeitos da aprendizagem construam, de modo que seu pensar não seja para culpar a aluna? Essas duas questões refletem a natureza das discussões que podem ser desenvolvidas ao construir um espaço dialógico de aprendizagem.

Como se sabe, o conhecimento científico é construído de forma sempre tensa, ora concordando ora discordando de discursos anteriores, teorias, formulações etc. São essas relações dialógicas que também podem constituir o processo de construção de conhecimentos nas aulas de Geografia: ver o objeto, discutir com ele, mas pensar além dele. Deriva disso uma responsividade por parte do docente com relação à escolha das formas de aprender, de ensinar, dos materiais didáticos, dos recortes multiescalares, dos sujeitos representados e suas linguagens, entre outros.

Bakhtin nos confronta e nos instiga, à medida que é possível relacioná-lo com pontos essenciais da prática docente: por que e como ensinar? Por que ensinar para um aluno que mora na periferia de uma grande cidade no Brasil a apropriação dos corpos empobrecidos? Será que ele conhece pessoas nessas condições de trabalho? Esse mesmo conteúdo merece igual tratamento para um aluno que não participa das vulnerabilidades da periferia? São questionamentos dessa natureza que permite diferentes tematizações de um mesmo conteúdo, da escolha das linguagens, das metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem.



O tema do assunto, ou seja, a forma de organização do conteúdo, por assim dizer, é igualmente irrepitível (VOLÓCHINOV, 2017). Logo, o tema para nós assim como é para o Círculo não é o mesmo que conteúdo. Conteúdo aqui é assumido como assunto do tema que valorado a partir de um ponto de vista, seja ele científico ou não. E neste caso, é possível refletir sobre quais vozes sociais irão compor o objeto de estudo. Vozes sociais no sentido de heteroglossia dialogizada, de diversidade de linguagens, posições valorativas sobre o objeto e que por meio deste se relacionam (BAKHTIN, 2014).

É possível dizer que determinado conteúdo só poderia ser conhecido a partir de vozes da ciência ou o conhecimento científico ajudaria a entender mais profundamente uma questão do cotidiano? As questões indígenas, de gênero, do racismo não seriam mais ricas se também os sujeitos que vivenciam em seu cotidiano, de alguma forma participasse desse debate na sala de aula? Certamente caberia um tratamento diferenciado pelas demandas específicas de cada grupo social, das realidades distintas que participam, bem como das suas escalas de ação com o espaço.

Quer-se dizer que o aluno pode entrar em relação dialógica sobre o trabalho infantil ou qualquer outro conteúdo escolar à medida que conhece a forma como diferentes vozes se relacionam sobre o mesmo objeto e como elas representam questões da nossa sociedade por diferentes linguagens e mídias. E, dessa forma, o outro que mostra a dimensão do problema social e os conceitos geográficos nos ajudam a aprofundar as relações que se apresentam.

O Círculo de Bakhtin nos faz ver e reconhecer a diversidade social nos conteúdos de ensino. O tratamento não apenas quantitativo (sem desconsiderá-los, é claro) ou com olhar de sobrevôo sobre os objetos de ensino, além de poder aproximar as situações cotidianas das quais os sujeitos fazem parte, permite que o objeto de conhecimento se amplie conceitual e socialmente. São assim, tais vozes que permitem manter a comunicação discursiva de um dado assunto nunca ser tratado da mesma forma ou ser o mesmo, como se tudo já tivesse sido dito, como ocorre relativamente nos livros didáticos.

A perspectiva bakhtiniana do discurso incita a inclusão dos sujeitos da escola em grandes diálogos da humanidade, sobre questões ainda muito caras, principalmente a nossa sociedade brasileira, como as questões de gênero, raça, classe e sexualidades, mas também a questão do acesso aos bens culturais e sua garantia como a educação, o trabalho formal, entre outros. Isso não exclui o entendimento de como o espaço participa enquanto dimensão constitutiva da sociedade, muito menos exclui o olhar geográfico sobre os fenômenos, antes, o amplia.

A intenção é situar o aluno na comunicação discursiva do recorte temático feito, ou seja, compreender que o conhecimento é vivo, se renova e adquire novos sentidos em situações



distintas de aprendizagem. O ato ético reside, portanto, em pensar que, cada momento da aprendizagem é um ato irrepetível, porque tomado como ato responsável que se endereça sempre ao outro. Assim, as escolhas serão sempre direcionadas, nunca estáveis e sempre em devir. Como forma de pensar o espaço, o discurso pode aliar o conhecimento geográfico (que também é uma construção discursiva e, portanto, valorada) com as condições materiais da vida, seja ela cotidiana ou de qualquer outra esfera de atividade humana. É uma questão de definir a posição sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta didático-pedagógica além de não exaurir as possibilidades didáticas, ela sugere que outras estejam em relação de complementaridade, como por exemplo, o trabalho com dados quantitativos, os mapeamentos do conteúdo, sua cartografia, sua espacialização no território nacional, na cidade, no campo etc. Assim, sugere-se que seja uma parte de um todo muito mais amplo que vai sendo construído nos contextos e necessidades locais das situações de ensino-aprendizagem. Se como diz Fairclough (2016), o discurso integra e constitui parcialmente as práticas materiais, essas mesmas práticas são significadas, sustentadas pela linguagem e pela ideologia que as acompanha. Logo, o discurso é inescapável ao que fazemos fora dele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto buscou discutir como o discutir pode integrar diferentes atividades da prática docente, mediante a apresentação de uma situação de atividade como proposição. A partir da perspectiva dialógica da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin, discutimos como alguns de seus pressupostos podem ser mobilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, foram discutidos brevemente alguns conceitos, tais como o de signo ideológico, discurso, vozes sociais e gêneros do discurso. Tais conceitos foram articulados de modo que refletissem nossa preocupação de ajudar na construção do raciocínio geográfico de nossos alunos e alunas, mas também como forma de organização da atividade didático docente, a partir de um texto – a crônica.

As escolhas feitas pelo professor, defendemos que precisam considerar seu público de modo que as suas escolhas sejam relevantes tanto para os alunos como para o professor. Como exposto, as escolhas feitas neste texto que tratou do trabalho infantil, buscaram provocar a reflexão sobre a escolha de materiais didáticos, a escala do objeto de ensino, as relações dialógicas que sujeitos das linguagens representam naqueles materiais e como podem ser uma potente fonte de construção de conhecimento a depender dos objetivos de ensino.



Mais uma vez ressaltamos que, há muito o que se discutir, de modo a contribuir para a Geografia Escolar bem como para a área de Ensino de Geografia. Nesses sentidos, não buscamos esgotar todas as possibilidades de interpretação sobre a problemática apresentada, mas, sobretudo, jogar novas luzes para o processo educativo de Geografia na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. BRATI, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo, SP: Contexto, 2009. 251 p

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 439 p.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

CASTRO, I. E. de. O problema da escala. In.: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C; CORREA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

CIRÍACO, R. **Te pegó lá fora**. 2ª ed. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2ª. 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.

GOMES, P. C. da C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

Leite, S. A. Da S. Afetividade e práticas pedagógicas. In.: Leite, S. A. Da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. ed São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008. p. 15-46

MACHADO, I. Gêneros discursivos. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008, p. 151-166

ROJO, R. H. R; BARBOSA J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola, 2015. 150 p.

SOBRA, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2018. 319 p



XIV ENCONTRO NACIONAL DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

**GEOGRAFIA**

XIV ENANPEGE  
CIDADÃO DIGITAL

**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.