

# O USO DO DISCURSO NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Darlan da Conceição Neves<sup>1</sup>  
Roberto Greco<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo objetiva discutir o uso do discurso como elemento de mediação no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico. Como dimensão que constitui parcialmente as relações sociais e práticas materiais, torna-se um campo fértil de investigação nas aulas de geografia na escola, que pode ser auxiliar tanto no desenvolvimento do pensar geográfico quanto dos objetos e fenômenos de interesse da Geografia Escolar. Para tanto, buscou-se discutir suas possibilidades a partir da filosofia da linguagem do Círculo de Mikhail Bakhtin e da Análise de Discurso Crítica. Ao final, apresenta-se uma análise em caráter de ilustração e aprofundamento, a partir de uma canção, com vistas a elucidar as perspectivas adotadas em torno de um problema social.

**Palavras-chave:** Discurso; didática; geografia; dialogismo.

## THE USE OF SPEECH IN THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL REASONING IN GEOGRAPHY CLASSES

## ABSTRACT

The article aims to discuss the use of discourse as an element of mediation in the process of developing geographic reasoning. As a dimension that partially constitutes social relations and material practices, it becomes a fertile field of investigation in geography classes at school. This investigation can help both in the development of geographic thinking and in the objects and phenomena of interest in school geography. Therefore, we sought to discuss its possibilities based on the philosophy of language of the Circle of Mikhail Bakhtin and the Critical Discourse Analysis. At the end, it presents an analysis in character of illustration and deepening from a song in order to elucidate the perspectives adopted around a social problem.

**Keywords:** Discourse; didactics; geography; dialogism.

Submetido em: 8/3/2021

Aceito em: 2/6/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas/SP, Brasil. CEP 13083-970. <http://lattes.cnpq.br/2349283982078834>. <https://orcid.org/0000-0001-8137-4386>. [dneves1987@gmail.com](mailto:dneves1987@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. <http://lattes.cnpq.br/4068114349004406>. <https://orcid.org/0000-0001-8137-4386>

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir as possibilidades de construção do conhecimento geográfico escolar por meio do uso do discurso, como elemento de mediação do processo de ensino-aprendizagem. O texto possui fundamentação teórico-metodológica em duas perspectivas do discurso: a perspectiva dialógico-discursiva do Círculo de Mikhail Bakhtin<sup>3</sup>, que nos permite compreender o espaço em sua dimensão relacional-dialógica entre sujeitos, e entre esses e o espaço; e a Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough, o qual toma o discurso como prática social, relacionando linguagem e sociedade numa perspectiva crítica.

A questão que norteia nossa discussão é a seguinte: Como é possível produzir conhecimentos geográficos escolares usando o discurso nas perspectivas dialógica e crítica? Partimos do pressuposto de que o uso do discurso abre portas para o conhecimento do espaço, bem como as relações que são construídas com ele. Defendemos que o discurso é uma dimensão que precisa ser considerada na Geografia Escolar, uma vez que a linguagem é elemento constitutivo dos processos de ensino-aprendizagem e da natureza humana.

A Geografia Escolar, como meio para a apropriação das formas culturais da sociedade a partir da dimensão espacial, de saberes ressignificados, neste contexto, para a formação do sujeito crítico e reflexivo, tem exercido papel fundamental na sociedade e na educação brasileira. Neste sentido, a discussão que segue dialoga com os escritos sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da Geografia como forma de pensar, desenvolvidas por Martins (2016), Cavalcanti (2019, 2008) e Giroto (2015).

A partir desta questão problematizadora, o desenvolvimento da discussão sobre o tema está organizado com a seguinte sequência: na primeira parte, discorreremos o motivo pelo qual o raciocínio geográfico é um dos objetivos da Geografia Escolar; na segunda, discutimos acerca da perspectiva do Círculo de Bakhtin e sua filosofia da linguagem e a Análise de Discurso Crítica de Fairclough, em caráter de complementaridade; para elucidar o que foi discutido, na terceira parte analisamos a canção “Camelô”, de autoria de Edson Gomes, cantor negro, ao mesmo tempo que discutimos as possibilidades didático-pedagógicas para o uso do discurso nas aulas de geografia. Por fim, tecemos as considerações finais.

## O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS ESCOLARES

É consenso entre os/as pesquisadores/as do Ensino de Geografia que o raciocínio geográfico é um dos objetivos a ser alcançado na Geografia Escolar, e, neste sentido, está orientado a participar da leitura da realidade socioespacial e da produção de conhecimentos. Esta forma de pensar também é considerada fundamental para a formação do sujeito e para a promoção da cidadania.

<sup>3</sup> Um grupo multidisciplinar composto por sete intelectuais russos (FARACO, 2009). Neste texto, além de Bakhtin, mencionamos Valentin Volóchinov.

O seu desenvolvimento no/com o aluno está no plano da mediação pedagógica do professor, que conduz o processo de ensino-aprendizagem com base nos conceitos, princípios e teorias geográficos, nos objetivos de ensino, nas estratégias didáticas e nos conteúdos temáticos. Esses elementos da práxis pedagógica são básicos, portanto, para que o aluno possa pensar geograficamente algum tema de interesse da Geografia Escolar.

O trabalho didático pedagógico, como afirma Cavalcanti (2008), deve permitir que alunos adquiram ferramentas intelectuais – operacionalização de conceitos e princípios geográficos e tipos de raciocínio – para que compreendam a complexidade da vida contemporânea, em sua multiescalaridade, complexidade, contradições e historicidade. A autora apresenta uma leitura miltoniana da realidade, a qual objetiva analisar as “formas-conteúdos” que relevam e expressam o movimento da totalidade da sociedade. Tais elementos são materialidades do lugar, as formas espaciais – a fábrica, a escola, a casa, as ruas, a igreja, etc. –, as quais apresentam função e valores sociais, que mudam de acordo com os períodos históricos.

Em outro texto seu mais recente, Cavalcanti (2019) ressalta que a Geografia é uma forma de pensar. Essa forma, que lhe é específica, emoldura um conjunto de práticas e conhecimentos, que tanto a diferencia de outras áreas do conhecimento quanto permite conhecer a realidade social a partir de um corpo teórico próprio.

Reúnem-se no raciocínio geográfico a construção intelectual da realidade, mediante o uso de conhecimentos científicos de natureza geográfica, conteúdos temáticos e informações; somam-se as inquietações das finalidades de ensino, e essas direcionam o olhar e a busca por respostas, apoiadas em metodologias que organizam o processo didático.

O movimento cognitivo que se almeja no ato de conhecer é, de acordo com Martins (2016), localizar o fenômeno, depois descrevê-lo e, em seguida, relacioná-lo com outros objetos, isto é, compreendendo-o numa teia de relações; daí deriva sua espacialidade. A correlação com a distância – proximidade e conexão – com outros eventos é fundamental, pensando que a escala de ação, especificamente a geográfica, e a interação delimitam sua extensão, sua área e o recorte necessário para o trabalho pedagógico (CALLAI, 2010).

Para Martins (2016), tudo começa com um “onde” as coisas estão; em seguida, passa-se ao porquê desse onde e, por fim, à construção das relações entre os objetos; uma operação complexa que, na sala de aula, exige planejamento. Daí que a aplicação dos princípios geográficos, juntamente com os conceitos da ciência geográfica, ajudam a organizar o fenômeno de forma inteligível, ganhando identidade própria e diferente de outros saberes. Disso depreende-se a natureza seletiva da observação e a organização do objeto de estudo. A Geografia, portanto, torna-se uma lente entre o sujeito e o mundo.

Na realidade, no acontecer cotidiano, as coisas coexistem, seja em situações conflitantes ou harmônicas. A organização para o entendimento dessa realidade complexa, que separa elementos, que delimita o que será considerado para o trabalho didático, esse papel cabe ao professor desenvolver junto com seus alunos, mostrando as relações possíveis e cabíveis para entendimento do fenômeno.

Conforme afirma Giroto (2015, p. 72), “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas”. Com base nessa assertiva, afirma-se que o objeto de conhecimento deve ser tomado em sua dimensão concreta, espaço-temporalmente situado. Neste sentido, o autor aponta como importante a escolha de um tema que relacione a vida do aluno e o conhecimento geográfico.

Outra questão que é preponderante para as aulas de geografia, com a qual concordamos com Giroto (2015), é que os alunos possuem certo conhecimento geográfico das coisas, o qual se desenvolve no cotidiano de suas práticas espaciais, no fazer diário, na dimensão da vida. Para este autor, o conhecimento do aluno precisa ser considerado e problematizado pelo professor, coisa que, insistentemente, é defendida por Freire (2018). E fazê-lo a partir de um problema real, como sugerido, parece fecundo e promissor quando esse cotidiano participa como elemento constituinte da construção de conhecimentos escolares, mas com vistas a superá-lo, ou seja, dando novos contornos a partir de conhecimentos científicos.

Freire (2018) fala de uma ética docente, de um professor que, considerando sua prática de forma progressista, não rejeita o saber de seu aluno, mas, com este saber ressignifica o objeto de conhecimento, e amplia a possibilidade de seu entendimento, passando o que chama de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”, mediada e construída pelo método. Neste contexto, a investigação de temas relevantes precisa ser considerada, porque não é qualquer coisa que deve servir para ensinar e aprender (GIROTO, 2015), pois ensinar nas condições da nossa educação brasileira deve ser um ato político (FREIRE, 2018).

A breve discussão desenvolvida tem caráter introdutório, e marca de onde se fala e o porquê das palavras escolhidas. Ensinar geografia exige, assim, consistência teórico-metodológica para alcançar os objetivos traçados. A seção seguinte busca aprofundar os elementos já discutidos nesta seção para pensar geograficamente a realidade socioespacial nas aulas de geografia.

## **A perspectiva dialógico-discursiva-crítica nas aulas de geografia**

Por que trabalhar com o discurso nas aulas de geografia? Essa pergunta norteia toda a discussão subsequente desenvolvida em pequenos tópicos. A perspectiva assumida possui um caráter dialógico e crítico, pois preconiza a necessária relação entre discursos e prática social, que podem estar tanto em uma situação de diálogo face a face ou separadas espaço-temporalmente, para produzir sentido.

Como postula Bakhtin (2011), o enunciado<sup>4</sup>, isto é, o discurso verbal, que aqui chamaremos apenas de discurso, orienta-se para o outro, para o seu interlocutor presumido ou presente – o auditório. Essa orientação social do discurso possibilita compreender o quê, onde, como, por que e para quem se diz, atentando-se ao dito e ao que está presumido. Além disso, tomamos o discurso como parte constituinte de toda prática social (FAIRCLOUGH, 2016), ou seja, o discurso compõe as práticas sociais

<sup>4</sup> O Círculo de Bakhtin considera sinônimo de enunciado o termo “discurso verbal”.

concretas juntamente com a atividade material, valores e crenças, vividas e experienciadas por pessoas da vida real, sendo-lhe inerente os atos de agir e interagir. Deixemos mais claro.

## O dialogismo como fundamento da interação verbal e dos processos de significação

O dialogismo de Bakhtin (2011) pressupõe que existem pelo menos duas pessoas em interação verbal ou comunicação discursiva (presentes fisicamente ou não) por meio da linguagem. Neste contexto, os sentidos são produzidos por meio de relações dialógicas, isto é, relações nas quais se instauram processos de significação, de refração da realidade, de tomada de posição axiológica, pois, para o autor, todo enunciado possui uma avaliação e orientação sociais. Isso quer dizer que todo enunciado possui um acento valorativo, que expressa uma posição social; está situado em tempo-espaco concreto, e possui um horizonte espacial e de valores, comportamentos e atitudes de um dado período histórico.

Como dito, todo enunciado possui uma avaliação social e um conteúdo ideológico, portanto, sógnico, que, longe de ser produzido na consciência, é construído na relação entre as consciências, nas relações sociais, entre as pessoas historicamente situadas. Volóchinov (2017) considera também o enunciado como um elo da comunicação discursiva e, por causa disso, tanto antecipa respostas quanto responde a discursos anteriores.

Assim, de acordo com essa perspectiva dialógica da linguagem, nossas palavras estão impregnadas de um tom valorativo e avaliativo, assim como afirma Volóchinov acerca de um conteúdo sógnico: *“tudo que é ideológico possui significação sógnica”* (2018, p. 93, Itálico no original). Para o autor, o signo é parte material da realidade, que reflete e refrata a realidade, e sempre aponta para algo que lhe é exterior. Como elemento constituinte das relações entre as pessoas, o signo ultrapassa a dimensão individual da existência humana, estando situado no meio social.

Em suas palavras,

Qualquer signo ideológico é não apenas reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Mas, então, qualquer coisa seria um signo? Certamente não. Como afirma o autor, para algo se tornar um signo é preciso que este seja reflexo e refrate a realidade social. É preciso que o enunciado ou qualquer objeto material estabeleça um elo entre a historicidade dos discursos, na busca da resposta do outro, ou seja, na busca de uma “responsividade”. Essa resposta, de acordo com Bakhtin, pode vir na forma de afirmação, negação, confirmação, tomado com aspas, apresentando certo distanciamento, desconfiança, com alguma ressalva, etc. Neste sentido, a resposta é sempre uma compreensão ativa.

A refração, de acordo com Faraco (2009, p. 51), é uma forma de dar sentido ao mundo por meio das nossas experiências, a partir das relações que são construídas no

tempo-espaço e “que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico [...]. Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos”. No caso, aqui, acrescentaríamos geográficas.

A partir de nossas experiências no mundo como e com pessoas concretas, assumimos posições axiológicas. Nos espantamos, concordamos, refutamos, discordamos, assumimos diversas posições de sujeito; sustentamos nossas tomadas de posição a partir de valores, conhecimento, crenças, etc. Tudo isso gera sentido. São essas tomadas de posição, embebidas de valores sociais, situadas em um determinado período histórico-geográfico, que participam como elementos de significação, e daí resultam verdades, mentiras, o considerado certo, errado, duvidoso, o aceitável ou não, o tolerável, etc. (FARACO, 2009).

### **O discurso e as situações do cotidiano**

O discurso pode ser considerado também como prática social, ou seja, ele age e interage com/sobre as pessoas, identifica o eu e o outro, representa as coisas do mundo e constrói um mundo em significado. Como prática social, ele participa das ações concretas, que são consideradas como parcialmente discursivas por Fairclough (2016).

A perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), elaborada por Norman Fairclough (2016), proporciona um arcabouço teórico-metodológico sobre o funcionamento social do discurso e, juntamente com a abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, torna as discussões travadas no Ensino de Geografia uma potente ferramenta teórico-metodológica para a construção e desenvolvimento do raciocínio geográfico no nível do discurso, mas sem desconsiderar a atividade material.

Alguns pontos em relação a isso são pertinentes à discussão. Primeiramente, porque o discurso faz parte da vida material e, sendo a linguagem pelos sujeitos em situações concretas (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), nos ajuda a compreender como são construídas as relações sociais e suas diversas “geometrias de poder” e os processos de negociação de como vai ser o espaço, como afirma Massey (2008). Essas negociações são instauradas e parcialmente discursivas, pois a linguagem é a forma por meio da qual acessa-se os sistemas simbólicos socialmente construídos.

Em segundo lugar, o discurso é produzido em uma esfera da atividade humana – científica, religiosa, política, escolar, cotidiana, jornalística, etc. – e é nessas esferas que construímos nossas relações e as formas específicas de enunciar quais são também chamadas de esferas da produção ideológica e criativa da sociedade (VOLÓCHINOV, 2017). Nessas esferas encontram-se processos de constrangimentos e mudanças no discurso e de práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2016), e cada uma dessas esferas determina os temas de seus discursos.

Como afirma Fairclough (2016, p. 95),

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Assim, não nos importa apenas as formas de representação por meio das quais figuram no discurso, mas como este participa da vida socioespacial, atribuindo ao espaço, ao lugar, ao território, às pessoas e às situações determinados sentidos, ao lhes emoldurar discursivamente.

Três pontos são fundamentais, de acordo com Fairclough (2016), sobre os efeitos do discurso: a) seu caráter construtivo de identidades sociais e posições de sujeito; b) a contribuição nos processos de construção das relações sociais e; c) a atuação na construção dos sistemas de conhecimento e crença.

Há, também, para Fairclough (2016), o discurso como prática, por meio da qual se produzem formas de ação, interação, representação e identificação de pessoas, grupos sociais, entidades, instituições, etc. Aqui, o que é importante para o referido autor é a produção, a distribuição e o consumo de textos: quem os produz (sujeitos situados), onde os produz (esferas da atividade humana) e por quê (propósitos políticos-ideológicos). Além disso, onde esses textos circulam e quais as formas de consumo (processos de interpretação socialmente construídas).

A noção de discurso de Fairclough (2016) nos é interessante, pois este autor não toma o discurso apenas no texto verbal, mas considera outras linguagens, ou qualquer material semiótico socialmente produzido – entrevistas, placas, canção, vídeos, falas do cotidiano, relatórios, bilhetes, mapas, etc. –, por meio dos quais é possível investigar certa orientação social e como estes participam de relações de poder, dominação, uso e controle do território. Para este autor, a concepção crítica da investigação do discurso advém de sua preocupação em entender como o discurso participa das relações de dominação construídas assimetricamente, com o objeto de transformação social.

Assim, para a construção do raciocínio geográfico, e considerando o discurso como forma de pensar geograficamente, todo material que possui uma significação nos termos assumidos pelo Círculo de Bakhtin e pela ADC nos interessa para investigar como, discursivamente, as relações são construídas, como espaços que assumem determinadas valorações, e como esses discursos no espaço projetam avaliações sociais oriundas de projetos particulares de grupos de sujeitos específicos, entidades e instituições, entre outros; como constroem a circulação de pessoas ou, de certo modo, “autorizam” o uso dos equipamentos urbanos, da natureza e dos próprios territórios.

### **Construindo o raciocínio geográfico a partir da canção “Camelô”**

A opção teórico-metodológica adotada neste texto tem suas raízes em motivações anteriores, dentro de nossa prática docente, quais sejam:

- a) Pela direção incomum de prática nas aulas de geografia. Normalmente o discurso não é tomado como objeto de conhecimento por professores de geografia, pelo menos não com uma teoria do discurso explícita. Comumente, as formulações teóricas e de pesquisa se inclinam mais para o trabalho, com a linguagem cartográfica, e outras linguagens são geralmente tomadas como instrumento de ensino;
- b) Pela possibilidade da mobilização de uma gama de materiais que estão presentes na vida cotidiana do aluno para trabalhar os diversos temas e conteúdos de interesse da

Geografia Escolar, desde que apresentem alguma avaliação social sobre o objeto de conhecimento;

- c) Por servir de orientação para uma prática docente crítica, que busca desnaturalizar problemas sociais, e por apresentar uma sistematização palpável, para que o aluno se aproprie criticamente de objetos culturais;
- d) Pela ampliação das possibilidades de interlocução com outras áreas do conhecimento;
- e) Pela possibilidade de investigação dos problemas socioespaciais cotidianos e das contradições da sociedade capitalista.

Esta análise foi dividida em quatro tópicos para, metodologicamente, explorarmos sua potencialidade na prática docente, de modo que seja exequível em sala de aula. O excerto seguinte é a letra da canção “Camelô”, de autoria e interpretação do/pelo cantor de Reggae Edson Gomes, a qual tomamos como mediadora para a investigação sobre o trabalho informal.

Sou camelô, sou do mercado informal  
Com minha guia sou profissional  
Sou bom rapaz, só não tenho tradição  
Em contrapartida sou de boa família  
Olha doutor, podemos rever a situação  
Pare a polícia, ela não é a solução, não  
Não sou ninguém, nem tenho pra quem apelar  
Só tenho o meu bem que também não é ninguém  
Quando a polícia cai em cima de mim  
Até parece que sou fera  
Quando a polícia cai em cima de mim  
Até parece que sou fera  
Até parece, até parece

Sobre o artista, Edson Gomes é um cantor negro. Suas canções tangenciam os mais diversos temas da sociedade e procuram relatar situações precárias da condição humana. Suas letras são marcadas por relatos de vida e pela discursividade sobre questões do cotidiano. Além disso, Edson sempre canta a história de sujeitos ou grupos sociais reais, entidades, instituições, acontecimentos. O artista canta a subalternidade, a precariedade socioespacial, o dia a dia do negro, do pobre, do marginalizado. Neste contexto, suas letras são de interesse da Geografia Escolar, por fazer ecoar as contradições sociais, e pelo seu tom político.

Os quatro tópicos trabalhados nesta seção (o sujeito do discurso, o espaço-tempo do discurso, o espaço da condição do problema social e os signos ideológicos da canção) têm como objetivo apresentar e analisar a canção, mas tem-se ciência de que outros poderiam ser abordados, portanto, é um processo de escolhas. Outras possibilidades podem e devem ser consideradas, uma vez que o objeto de conhecimento precisa estar relacionado com os objetivos de ensino. Assim, buscamos discutir a canção ao mesmo tempo em que encaminhamos a análise para a realização do trabalho docente.

## O sujeito do discurso

Este breve relato serve para situarmos quem é o sujeito que escreve e interpreta a canção. Assim, o cantor está socialmente posicionado, e modula seu discurso a partir da posição social de seu interlocutor, para quem fala. Em muitas passagens de suas canções, é possível identificar as diversas posições de sujeito que assume e as vozes sociais que faz ecoar. Esse ponto é uma porta de entrada para a análise do discurso na canção, pois, como afirma Volóchinov, o artista possui uma orientação sociológica e, em certa medida, essa posição assumida predetermina o acabamento de sua obra, pois, “acima de tudo, as orientações mais fundamentais das suas simpatias e antipatias de classe, suas opiniões e gostos, que determinam e perpassam tanto o conteúdo quanto a forma da obra, já foram preparados e sedimentados no discurso interior” (2019, p. 262).

Caberia, então, explorar quem é esse sujeito que fala: um camelô. Assim, é preciso considerar o horizonte social desse camelô e o lugar socioespacial de onde enuncia, e a situação a partir da qual o discurso é formado.

Problematizações iniciais são importantes para a investigação do problema social. Pode-se escolher não ser camelô? Quais as condições materiais que conduzem, contraditoriamente, exercer uma atividade que pode ser considerada como de vulnerabilidade social? Uma possibilidade inicial é a investigação dos enunciados em matérias de jornal, principalmente as que são compostas de entrevistas com esses sujeitos e, a partir de suas falas, trabalhar tais questões. Aqui, optamos pelo uso do gênero canção. Este momento é importante, por reconhecer os sujeitos em seus lugares sociais, dando-lhes voz para falar de si e não por meio de terceiros. Assim, é importante trabalhar quem são as pessoas que são autorizadas a falar dos problemas sociais – se os sujeitos próprios ou outros.

Todo material ideológico possui uma valoração que orienta a refração da realidade, ou seja, uma determinada forma de significar o objeto do discurso. Na canção, o sujeito é aquele que clama por ajuda, um sujeito inconformado que está diante de alguém que tem mais autoridade que ele e a quem pode recorrer, pois julga que foi injustamente cerceado. Neste sentido, sua refração da própria condição se dará de maneira particular, ponto ao qual voltaremos mais adiante.

A noção de plurilinguismo, como o “discurso de outrem”, no discurso próprio explorado por Bakhtin (2014, p. 127), nos ajuda a pensar que cada sujeito identificado, que fala sobre o trabalho informal (ambulante, especialista, jornalista, político, etc.), possui um conjunto de identificações pessoais e interpessoais que o leva a refratar a realidade a partir de muitas vozes em seu discurso. Assim, a palavra se torna uma arena de disputas, tensões e palavras alheias que o discurso carrega. As palavras de outro, como aponta o autor, é marcada pela “bivocalidade”, ou seja, a presença de duas vozes no discurso. Dizer sobre si ou sobre o outro é utilizar palavras já “molhadas” de sentidos construídos por outras pessoas em outras situações que, utilizadas pelo falante, tornam-se palavras próprias, sempre dialogizadas.

## O espaço-tempo do discurso

Esse ponto orienta a investigação do “onde” da problemática. Desse modo, é possível questionar onde está esse sujeito e onde as coisas acontecem. A canção nos dá indícios da situação extraverbal. O sujeito que enuncia tenta convencer o “doutor” sobre sua condição. A palavra “doutor” denota um lugar de hierarquia; logo, o sujeito está posicionado inferiormente à alguém e, pelo que segue e pela escolha das palavras, em uma instituição pública. Estaria ele diante de um juiz ou de um delegado?

Em “olha doutor, podemos rever a situação. Pare a polícia, ela não é a solução, não”, isso fica mais evidente, pois, quem poderia parar o trabalho da polícia senão o poder judiciário? Logo, o apelo feito é para alguém que, estando em uma posição socialmente superior, possui autoridade e os mecanismos de poder necessários para fazer cumprir certas regras.

Assim, o tribunal ou a delegacia são lugares de controle da ação do outro, dos corpos. Mas, o que isso tem a ver com geografia? Muita coisa. Nesse momento, o professor pode orientar a identificação de quais são os espaços de controle da cidade, os centros de decisão e os lugares de ordenamento da vida em sociedade, e questionar quem pode ocupar esses espaços e sob quais condições. É destes espaços que emana uma autoridade institucionalizada, que pode transformar a força da ação policial, bem como o espaço (público) de trabalho do camelô, de cerceamento para um espaço livre.

Pensando na condição do sujeito camelô, a canção fornece indícios de como o espaço público é construído no discurso, o qual aponta para a condição de vulnerabilidade de muitos trabalhadores informais. Isso fica claro quando o sujeito do discurso relata sua condição em relação à polícia. Vejamos: “Pare a polícia, ela não é a solução, não [...] Quando a polícia cai em cima de mim, até parece que sou fera”. Este fragmento expressa a condição de vulnerabilidade do camelô em situação de conflito: a rua onde normalmente trabalha, vende o cachorro-quente, as suas bugigangas, roupas ou guloseimas, entre outros produtos. Pedir para que a polícia pare uma ação coercitiva, quando o trabalhador informal é tratado como fera, como um animal, mostra a natureza dessa ação, que é truculenta, ou seja, a polícia, segundo o sujeito do discurso, o trata de forma violenta, agressiva, como se fosse fera, e uma fera precisa ser domada ou deve estar separada do convívio social. Por acaso, vemos leões andando livremente na rua? A figuração animalésca em seu discurso faz ecoar a situação de precariedade e inferioridade do trabalho de muitos trabalhadores informais que estão na rua ganhando o seu pão de cada dia.

De acordo com Resende e Ramalho (2014), a categoria de análise “representação de atores sociais” é promissora, por apresentar a possibilidade de identificar, no discurso do falante, processos de ofuscamento ou explicitação das ações desses sujeitos, e a forma como isso é feita pode variar de acordo com as intenções de quem fala. Torna-se interessante investigar como os sujeitos estão posicionados e como suas atividades são representadas. Assim, a ação policial que está explicitamente verbalizada serve como denúncia de abuso de poder.

E o lugar? Estaríamos diante de um lugar de risco para quem trabalha na rua? Estaríamos tratando de uma contradição espacial-cotidiana, uma vez que, quem deveria

dar segurança ao trabalhador é o mesmo que o agride? Não parece ser uma realidade desconhecida, por isso, é importante identificar como as relações sociais são construídas no discurso (FAIRCLOUGH, 2016).

Poder-se-ia tensionar ainda mais essas indagações com o nosso aluno, para confrontar seus conhecimentos. Alguém escolheria de bom grado trabalhar na rua, sabendo que, a qualquer momento, poderia ser confundido com um “fora da lei” ou com uma fera? Certamente que não. Por quê? Porque escolher entre um trabalho seguro e outro de risco à violência policial, certamente se escolheria o primeiro.

A “escolha individual” do trabalhador informal de estar na rua precisa sair do empirismo e passar para a investigação da essência do problema, para que o sujeito não seja considerado culpado de sua própria condição. Como diz Freire (2018), somos condicionados e não determinados. Neste sentido, a escolha individual do camelô ou daquele que está na rua em situação de trabalho informal, pode ser confrontada com as reais condições anteriores que os levaram a estar ali: desemprego, gestão pública e privada das condições trabalhistas e, principalmente, os contornos aos quais o trabalho tem sido submetido na sociedade capitalista atualmente – precarização, privação de direitos, “modernização” e flexibilização” das leis trabalhistas, “uberização” – o que agrava ainda mais a condição social do trabalhador, entre outras questões.

Isso, porém, não é tudo. Caberia um mergulho mais profundo sobre a questão do trabalho informal, o que gera outras perguntas: Essa situação acontece em mais Estados brasileiros, em outras cidades? De que maneira? Fica a critério do professor se é interessante o trabalho com dados estatísticos, motivando seu aluno a identificar no tempo-espaço se tem aumentado ou diminuído a quantidade de trabalhadores informais, o porquê e sob quais condições econômicas e políticas; a distribuição por Estado; a proporção em grandes cidades ou por região, etc. Este pode ser um interessante trabalho de mapeamento comparativo. Essa conexão mais ampla da dimensão da informalidade é justamente a justaposição e o cruzamento de escalas do fenômeno.

## **O espaço da condição do problema social**

Fazendo uma relação com o cotidiano de uma cidade como São Paulo, tentando se aproximar daquilo que o nosso aluno vivencia e percebe no espaço da vida, não é difícil identificar esse trabalhador no espaço público da cidade. Uma saída em direção ao Bairro do Brás, um bairro comercial na capital paulistana, é possível ver, com certo constrangimento, a precariedade e subalternidade às quais trabalhadores haitianos e brasileiros estão submetidos. Ali, eles vendem suas mercadorias na rua, nas calçadas, expostos às condições meteorológicas diárias de sol intenso ou chuva. E são muitos. Quando a canção fala “quando a polícia cai em cima de mim, até parece que sou fera”, esta é a mais pura realidade de muitos desses trabalhadores, e nesse momento o cantor dá voz a essas pessoas.

E que espaço é esse? O espaço público não deveria ser de todos e para todos? Sob quais condições é possível acessá-los – a praça, a rua do comércio, o parque, as estações de metrô, etc.? Está aí mais uma problematização que pode ser levantada.

É possível ver, sem nenhum pudor, no Brás ou na 25 de Março, que é uma das ruas mais famosas de comércio popular de São Paulo, quando a polícia se aproxima, esses trabalhadores e trabalhadoras arrumam suas mercadorias em lonas, sacos ou caixa de papelão e, literalmente, fogem da polícia, para que seus objetos de trabalho não sejam apreendidos. Isso também acontece com ambulantes em todas as linhas de metrô da capital paulista: a violência gratuita, a apreensão da mercadoria e a construção da imagem perigosa do vendedor nas mensagens sonoras de aviso dentro dos trens. Para essas pessoas, é um território móvel, precário, inconstante e potencialmente perigoso, porque o próprio Estado torna-se seu algoz. Há, também, o conflito entre trabalhadores brasileiros e haitianos, um conflito que, muitas vezes, reverbera e materializa a xenofobia. Quando se trata de estrangeiros refugiados, essa condição se agrava ainda mais, e aqui abre-se outra oportunidade de investigação.

### Os signos ideológicos da canção

Com o propósito de aprofundar a questão das contradições do trabalho informal, por fim, faremos uma breve explanação acerca de alguns elementos que a canção apresenta. Vejamos, a seguir, a letra.

Sou camelô, sou do mercado informal  
Com minha guia sou profissional

Como dito na seção anterior, o signo aponta para uma realidade que lhe é externa, uma situação, um fato, uma condição, e, segundo Volóchinov (2017), um objeto material também pode ser considerado um signo quando passa a ter uma significação espaço-temporal específica e situada. E o enunciado está circunscrito à situação extraverbal, que é o horizonte espacial – o tribunal ou delegacia – e à interação sócio-hierárquica, que “diz respeito à ordem de superioridade (graus, patentes, posição social etc.)” (*idem*, p. 280) dos sujeitos envolvidos na comunicação verbal.

Tomemos as palavras “guia” e “profissional” como signos ideológicos da condição do trabalho informal na canção. O que ela expressa sobre a condição de ser camelô? A palavra guia aponta para uma condição de legalidade, pois é o objeto que o autoriza a vender a mercadoria e a estar no espaço de forma legal. Não à toa e sem razão, ela é utilizada como argumento. Além do mais, o sujeito do discurso se considera um “profissional”, pela guia, e como profissional deveria ser respeitado em seu espaço de trabalho, coisa que não acontece. Aqui o camelô assume-se como sujeito de direito – aquele que quer trabalhar. Está aí a refração da realidade social pelo signo, pois a utilização das palavras guia e profissional, longe de terem sido aleatórias, foram escolhidas e utilizadas para marcar a fronteira entre legalidade/ilegalidade. Sem a guia, a mercadoria estaria, por assim dizer, ilegal. Sem a palavra profissional, não haveria o efeito de sentido de respeito pretendido. As palavras guia e profissional, portanto, marcam a identificação de si perante o outro, ao mesmo tempo em que o sujeito se valora positivamente.

O “significado das palavras” é uma noção fecunda, desenvolvida por Fairclough (2016), o qual constitui-se num processo de escolhas com orientação social, ou seja, considerando o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2019), para causar determinados efeitos de

sentido. Será que se o camelô não tivesse usado as palavras guia e profissional, haveria o mesmo efeito de sentido, o de expressar para validar seu estado de legalidade? E se não tivesse uma autorização legal para trabalhar, soaria alguma validade em seu discurso?

Não é exatamente isso que acontece no metrô de São Paulo, embora não haja guia? Muitos trabalhadores informais que utilizam o metrô como local de trabalho direcionam seu apelo para seu estado de precariedade, seu e de sua família. Parece que a canção expressa uma linha muito tênue entre legalidade e ilegalidade. Como alguém, que possui uma autorização cedida pela prefeitura, sofre com abuso de autoridade policial, como se fosse um bandido, a ponto de ir parar num/numa tribunal/delegacia? Por que a polícia age dessa forma? Outras profissões são tratadas assim? Está aí uma contradição a ser trabalhada sobre como as relações se constroem nos espaços públicos da cidade.

Podemos perceber que, além da guia, o sujeito do discurso ainda recorre aos temas da família e da tradição para atestar e justificar sua identidade e idoneidade.

Sou bom rapaz, só não tenho tradição  
Em contrapartida sou de boa família

Esses dois temas estão no imaginário social, pois um rapaz de família não estaria ali sendo acusado de algo, pelo menos em tese. E a ideia de tradição constrói a boa imagem que se conquista por gerações e pela posição social. O sujeito, então, introduz em seu discurso esses temas – família e tradição – os quais ainda estão presentes em nossa sociedade para construir a boa e aprovada imagem de si perante o outro de imediato. Quantas vezes, muitas pessoas precisam se justificar sobre coisas das quais não fizeram ou para conquistar o apreço do outro? Questões como essa nos dão uma certa dimensão de muitas realidades de pessoas empobrecidas que, todos os dias, precisam se justificar para não serem confundidas como violentas e suspeitas de um suposto crime.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propomos neste texto é a utilização do discurso na prática docente. Mas, qualquer discurso? Não. As orientações explanadas foram duas: a dialógica e a crítica discursiva em caráter de complementaridade, portanto, explicitamente posicionadas, pois estima-se uma aprendizagem crítica, aquela que busca desvelar as contradições socioespaciais, e desnaturalizar situações e condições socialmente produzidas. Assim, o endereçamento de nossa ação teórico-metodológica orienta o raciocínio geográfico para um problema social e as relações que são construídas no nível do discurso.

Neste sentido, é importante a identificação dos sujeitos, de seus contextos de vida e dos espaços nos quais os discursos são construídos, bem como a orientação social do discurso. É relevante, também, atentar para a escolha das palavras ou de qualquer outro material semiótico que indique as posições de sujeito assumidas, as avaliações e a forma como enunciam sobre o lugar, sobre o território; enfim, sobre os objetos de interesse geográfico.

Na primeira parte, falamos sobre a construção do raciocínio geográfico, explanamos algumas considerações para seu desenvolvimento. Na segunda parte, apresentamos nossa proposta teórica de orientação dialógica-discursiva-crítica sobre o uso da linguagem e seu aproveitamento para fins geográficos escolares. Apresentamos alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin e de Fairclough. Pelos limites deste texto, nos detivemos a discutir questões fundamentais que intercalam o desenvolvimento do raciocínio geográfico com o uso do discurso. Então, na terceira parte, executamos uma breve análise a partir de quatro pontos (o sujeito do discurso, o espaço-tempo do discurso, o espaço da condição do problema social e os signos ideológicos da canção), com vistas ao aprofundamento teórico-prático, pensando no nosso leitor presumido – o professor de geografia.

Ao analisar um problema social apresentado na canção “Camelô” – o trabalho informal –, tentamos evidenciar quem é esse sujeito e qual é o seu estado de precariedade, tanto em instituições públicas como no espaço público. Intercalando essas problematizações, sugerimos investigações de questões que podem aparecer no decorrer do trabalho na sala de aula, tais como a dimensão do trabalho informal pelas vozes dos próprios ambulantes, pesquisando notícias de jornal ou, ainda, entrevistando-os em um trabalho de campo. Sugeriu-se a investigação da questão dos trabalhadores informais imigrantes e o preconceito que sofrem por estarem aqui no Brasil, bem como um possível mapeamento em diferentes regiões e cidades.

Para o trabalho com signos ideológicos, foi sugerido o estudo dos sentidos específicos atribuídos a determinadas palavras e as escolhas feitas, contudo, poderia ter sido imagens ou dados quantitativos que, de alguma forma, pudessem fazer ecoar uma posição assumida, um ponto de vista ou o reconhecimento desses signos ideológicos, para atestar as condições histórico-geográficas do problema social.

Para concluir, sem esgotar as possibilidades didáticas e da discussão proposta, o importante é como será conduzido o processo de problematização inicial, as investigações que derivarão desses questionamentos e a discussão a partir daquilo que foi possível identificar. Pensar geograficamente mediante a análise do discurso do outro mostra-se, assim, como uma interessante possibilidade metodológica de investigação sobre o que se diz do e no espaço e por quem.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 439 p.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de Geografia e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 192 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338 p.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 168 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.
- GIROTTO, Eduardo Donizetti. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233>.
- MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento?. *GEOgrafia*, Rio de Janeiro, ano 18, n. 37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i37.a13758>.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *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. 376 p.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *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.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0