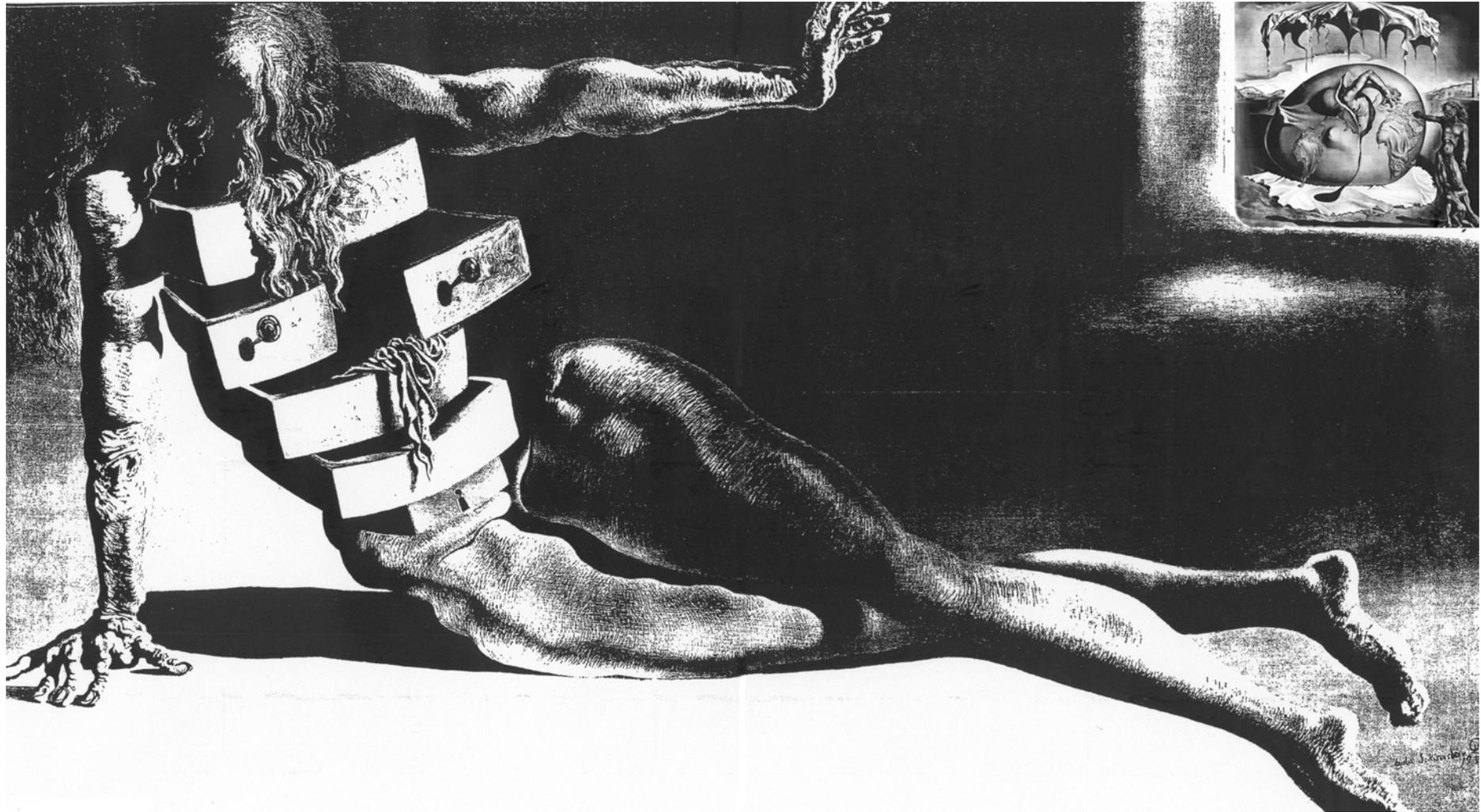


**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA**

***O ESTRANGEIRO* NO MUNDO DA GEOGRAFIA**

Ângela Massumi Katuta

**São Paulo
2004**



O Estrangeiro no mundo da Geografia
Ângela Massumi Katuta

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA**

O ESTRANGEIRO NO MUNDO DA GEOGRAFIA

Ângela Massumi Katuta

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia Física, do Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutora em Geografia.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Ramos Simielli

**São Paulo
2004**

Ângela Massumi Katuta

O ESTRANGEIRO NO MUNDO DA GEOGRAFIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Ramos Simielli
Universidade de São Paulo

Membros da Banca:

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

4º Examinador: _____

5º Examinador: _____

São Paulo, _____, de _____ de 2005.

Dedicatória

Aos meus PAIS

Aos meus irmãos

A Os Nossos Antepassados:

- Medardo di Terralba, *Visconde Partido ao Meio*, “[...] a aspiração a uma completude para além das mutilações impostas pela sociedade [...]”.
- Cosme de Rondó, *O Barão nas Árvores*, “[...] um caminho para uma completude não individualista a ser alcançada por meio da fidelidade a uma autodeterminação individual [...]”.
- Agilulfo Emo Bertrandino dos Guildiverni e dos Altri de Corbentraz e Sura, *O Cavaleiro Inexistente*, “[...] a conquista do ser [...]”.

“[...] três níveis de aproximação da liberdade.”

In: CALVINO (1997, p. 19-20). *Os Nossos Antepassados*¹: “[...] árvore genealógica dos antepassados do homem contemporâneo, em que cada rosto oculta algum traço das pessoas que estão a nossa volta, de vocês, de mim mesmo.”

¹ Título da brilhante trilogia escrita por Ítalo Calvino (1997).

Agradecimentos

O presente trabalho expressa uma pequena parte de um conjunto de reflexões que venho realizando há algum tempo, com muitas pessoas e nos mais variados fóruns, desde as mesas dos botecos, conversas e encontros com amigos, passando por debates em salas de aula, congressos e atividades acadêmico-científicas. Foram muitos os sujeitos, vivos, mortos, (mais vivos que mortos e, também, mais mortos que vivos), que em diferentes momentos e das mais diversas maneiras, na presença, na ausência, na ausência-presença e na presença-ausência, participaram da tecedura e urdidura da trama de idéias que ora apresento para apreciação e debate. Daí a impossibilidade da realização de agradecimentos pontuais a cada uma das pessoas, pois, por mais que me esforce, sempre alguém ficará fora da lista. Por isso, agradeço a todas as pessoas com as quais tive o prazer da convivência: alunos, colegas de trabalho, amigos, familiares, instituições e colegas próximos e distantes.

Contudo, algumas pessoas foram de fundamental importância para a finalização do trabalho, a estas, o agradecimento nominal se faz mais do que necessário.

À orientadora Profa. Dra. Maria Elena Ramos Simieli, pela orientação, liberdade, respeito e apoio nesse breve-longo processo que é o doutoramento.

Ao Douglas Santos grande mestre-amigo que, como talvez diria sua finada mãe, realizou seu papel de interlocutor "bem bonitinho e direitinho", "bonitinho porque direitinho"; puxando a orelha quando necessário, calando em muitos momentos (in)certos, instigando e provocando quando havia algo a ser pensado-dito.

Ao Ruy Moreira pelo auxílio providencial de um olhar distanciado para o presente trabalho, necessário mas muitas vezes desconfortável, dado que é exatamente esse movimento do conhecimento que nos faz enxergar nossas limitações-desafios e promessas não cumpridas.

Aos meus pais, Katsuta-sam e Dona Catarina por todos os sacrifícios, bons e maus momentos que a paternidade e a maternidade impõem por parte daqueles que as assumem corajosamente ou mesmo pela força das circunstâncias. Pela estima e amor

expressos nas "caretices", manias e exageros próprios de um PAI e uma MÃE para uma filha, talvez difícil na maior parte das vezes...

Aos meus finados avós - Fussa e Katsuta, Tami Hidaka e Teizuke Hidaka - pela convivência, carinho, pelas doces e saudosas memórias de um passado que permanece no presente: as vozes, as histórias, as lendas, os doces, as comidas, as flores, os cheiros, as imagens de uma época de outrora... tão próximas, ao alcance de minhas mãos e de meus sonhos que apenas uma concepção linear de história e euclidiana de espaço pode concebê-las como distante.

Aos meus irmãos Regina (Nê), Paulo (Sukata) e Helton (KBção) pelo sentido concreto e afetivo da irmandade. Para Hiroshi, sobrinho e querido-furacão que me faz pensar o quão inteligente são as crianças e que, na escola, deveríamos tentar preservar sua costumeira vivacidade.

À Simone C. P. Déak pela força, pelo ouvido que, ao ser um sem número de vezes alugado, transformou-se em um "orelhão" amigo e pelos momentos memoráveis de nossas vidas: bons e ruins, mas todos eles dignos de muitos brindes, você "natureba", com suco, eu, com cerveja.

À Maria Antônia de Souza, cuja tenacidade sempre admirei, pelas discussões, opiniões, broncas e os desafios colocados desde a graduação até hoje.

Ao Renatinho pela amizade livre, leve e solta... como todas devem ser.

Ao Cláudio Benito Oliveira Ferraz, vulgo Claudião, que, como diria um certo filósofo, um geógrafo humano..., demasiadamente humano... Pelas conversas, empréstimo e doação de materiais. Também agradeço a sua pequena-grande companheira Flaviana, que sempre esteve junto nos muitos momentos de celebração da vida nos botequins da vida.

Ao Benedito pela dedicação no tratamento das imagens, e Eleonora pela revisão cuidadosa do trabalho.

Aos companheiros de trabalho: Edna, Eliane, Edilson, pelo prazer da amizade.

Aos meus alunos por retificarem, a cada ano, o quão foi acertada uma opção feita nos idos de 1987, início de minha graduação. Hoje, acho que entendo o que o sábio pedagogo queria dizer com a expressão "pedagogia da esperança", outrora por mim "entendida" como indicadora de um sentimentalismo exagerado.

À Universidade Estadual de Londrina-PR e, especificamente, ao Departamento de Geociências, pela oportunidade única de afastamento das atividades docentes, em um contexto de encurtamento dos direitos trabalhistas. À CAPES pela bolsa do programa PICDT concedida no período.

Sem esses apoios materiais o presente estudo não se viabilizaria.

A todos os seres humanos com os quais vivi e convivi, aqueles que vi, li, ouvi e aprendi algo, para o bem ou para o mal. Assim, os meus sentimentos mais profundos são expressos por meio do eu-lírico do poeta:

Desejos

*Disto eu gostaria:
ver a queda frutífera dos pinhões sobre o gramado
e não a queda do operário dos andaimes
e o sobe-e-desce de ditadores nos palácios.*

*Disto eu gostaria:
ouvir minha mulher contar:
- Vi naquela árvore um pica-pau em plena ação.
e não: - Os preços do mercado estão um horror!*

*Disto eu gostaria:
que a filha me narrasse:
- As formigas neste inverno estão dando tempo às flores,
e não: - Me assaltaram outra vez no ônibus do colégio.*

*Disto eu gostaria:
que os jornais trouxessem notícias das migrações dos pássaros
que me falassem da constelação de Andrômeda
e da muralha de galáxias que, ansiosas, viajam
a 300 km por segundo ao nosso encontro*

*Disto eu gostaria:
saber a floração de cada planta,
as mais silvestres sobretudo,
e não a cotação das bolsas
nem as glórias literárias.*

*Disto eu gostaria:
ser aquele pequeno inseto de olhos luminosos
que a mulher descobriu à noite no gramado
para quem o escuro é o melhor dos mundos*

(Affonso Romano de Sant'Anna)

*Disto eu gostaria:
ver que os mapas estão a fazer
uma outra cartografia
para ouvir dizer que há alma na geografia!
(Ângela Massumi Katuta, plagiadora por uma boa causa)*

Dias de Luta

Só depois de muito tempo fui entender aquele homem
Eu queria ouvir muito mas ele me disse pouco
Quando se sabe ouvir
Não precisam muitas palavras
Muito tempo eu levei pra entender que nada sei
Que nada sei
Só depois de muito tempo comecei a entender
Como será meu futuro
Como será o seu
Se meu filho nem nasceu, eu ainda sou o filho
Se hoje canto essa canção
O que cantarei depois?
Se sou eu ainda jovem passando por cima de tudo
Se hoje canto essa canção
O que cantarei depois?
Só depois de muito tempo comecei a refletir
Nos meus dias de paz, nos meus dias de luta
Se sou eu ainda jovem passando por cima de tudo
Se hoje canto essa canção
O que cantarei depois?
O quê?

(Ira!)

Resumo

A presente tese aborda o ensino da geografia nas escolas básicas e tem como fundamento o entendimento de que uma parte considerável dos “problemas” relacionados à aprendizagem, na referida disciplina, se origina da assunção, pelos sujeitos sociais que atuam na escola, das ontologias e epistemologias hegemônicas. Tendo como referência esta orientação, abordo, no primeiro capítulo, o processo ao qual denominei de “estrangeirização” e alienação discente, apontando para a relevância da linguagem na realização desse processo. Na seqüência, fiz um mapeamento dos principais debates já realizados pela civilização ocidental acerca da linguagem, mostrando a necessidade de seu entendimento no contexto das relações sociais, que são espaço-temporalmente engendradas. É a partir dessa compreensão que demonstro as relações entre modo de produção, concepções de espaço, linguagens – tomando como exemplo a cartográfica – e geografias hegemonicamente produzidas e, portanto, ensinadas. Em seguida, saliento a necessidade de uma abordagem materialista dialética dos atos de conhecimento nos processos educativos, indicando que a possibilidade de superação do processo de “estrangeirização” e alienação discente somente pode ser pensada, se o conhecimento escolar estiver colocado a favor de um projeto societário fundado no entendimento da ordenação dos espaços pelos seres humanos. Concluo a reflexão indicando que uma das vias possíveis para o retorno d’*O Estrangeiro* ao mundo da geografia reside na assunção de ontologias e epistemologias fundadas na tensão e contradição, o que impõe a necessidade de agregar outras linguagens àquelas comumente utilizadas na geografia desde a época de sua institucionalização.

Palavras-chave: ensino de geografia, alienação, linguagens, pensamento, epistemologia.

Abstract

The present thesis analyzes geography teaching in basic schools grounded on the understanding that a considerable part of the “problems” related to learning of the mentioned subject derives from the fact that many social actors in school assume hegemonic ontologies and epistemologies. Thereupon, in the first Chapter, I deal with the process I have called “*estrangeirização*” (to become a stranger in one’s own environment) and alienation, pointing at the relevance of language in the realization of this process. Next, I map the main debates about language realized in western civilization up to now, showing the necessity of understanding it in the context of social relations, which are spatial-temporally engendered. From this comprehension on, I show the relations among production mode, space conceptions, languages – taking cartography for instance – and predominantly produced, hence taught, geographies. I then emphasize the necessity of a materialist dialectic approach to knowledge acts in educative processes, indicating that a possibility to overcome the processes of “*estrangeirização*” and alienation can only be conceived if school knowledge be offered in favor of a social project founded on the understanding espacial ordering by human beings. I conclude my reflexion indicating that one of the possible ways for the return of *The stranger* to the world of geography resides in the assumption of ontologies and epistemologies founded on tension and contradiction, which imposed the necessity to add other languages to those commonly used in geography since its institution.

Key words: geography teaching, alienation, languages, thought, epistemology.

Lista de Figuras

Figura 1 – Mapa cosmológico.....	171
Figura 2 – Mapa pictórico.....	172
Figura 3 – Paisagem em jarro.....	172
Figura 4 – Mapa pictórico de antiga vila pré-histórica.....	172
Figura 5 – Mapa topográfico (Mapa de Bedolina).....	173
Figura 6 – Mapa mundi TO.....	177
Figura 7 – Mapa mundi de Ambrósio Macróbio.....	182
Figura 8 – Mapa moderno produzido por John Tallis & Co.....	183
Figura 9 – <i>Ceci n'est pas le monde</i> (Isto não é o mundo).....	246

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 1 – Programa da Escola elementar em Berlim.....	74
Quadro 1 – Os debates sobre linguagem (correntes, pensadores, procedência e períodos).....	101

Apresentação.....	14
Capítulo 1 O aluno, o mapa e os discursos geográficos: <i>O Estrangeiro</i> no “mundo” da geografia.....	26
1.1. As leituras metafísicas da escola e dos processos educativos.....	37
1.2. Sobre a institucionalização da escola moderna e suas relações com o processo produtivo: a aprendizagem da repetição por repetição.....	45
1.3. A “estrangeirização” discente no ensino da geografia sob a égide do modo de produção capitalista: a realidade invertida <i>Através do Espelho</i>	71
1.4. A geografia hegemônica, o permanente e o “embaciamento” da visão: a “dobra” entre a geografia real e da escola.....	79
Capítulo 2 Concepções de espaço, linguagens e geografias.....	91
2.1. Os debates sobre a linguagem: notas introdutórias.....	98
2.2.1. As linguagens enquanto instrumentos de conhecimento.....	140
2.2.2. As linguagens como meio de comunicação.....	145
2.2.3. As linguagens como instrumentos de dominação.....	156
2.3. As concepções de espaço, as geografias produzidas e as linguagens enquanto saberes estruturados, estruturantes e instrumentos de dominação... ..	163
2.3.1. A relevância das noções de espaço no processo de humanização do ser humano.....	166
2.3.2. As simbologias toponímicas, as racionalidades humanas e o modo de produção.....	176
2.3.3. A (re)produção do espaço do e para o capital, a assunção de espacialidades e o processo de estrangeirização discente.....	186
Capítulo 3. O retorno d’ <i>O Estrangeiro</i>	199
3.1. Por uma abordagem materialista dialética dos atos de conhecimento nos processos educativos.....	202
3.2. O olhar de Jano <i>Através do Espelho</i> de Alice.....	217
3.3. O retorno d’ <i>O Estrangeiro</i> : a grade dos lugares e a grade da linguagem.....	233
Considerações sobre o ensino da Geografia, suas ontologias e epistemologias.....	244
Referências.....	251

Apresentação

"Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? 'Quantos quilômetros será que já caí até agora?' Disse em voz alta. 'Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho...' (pois, como se vê Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar) '... sim, a distância certa é mais ou menos essa... mas, além disso, para que Latitude ou Longitude, será que estou indo?' (Alice não tinha a menor idéia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes a dizer).

Logo recomeçou. 'Gostaria de saber se vou cair direto através da Terra! Como vai ser engraçado sair no meio daquela gente que anda de cabeça para baixo! Os antipatias, eu acho...' (desta vez estava muito satisfeita por não haver ninguém escutando, pois aquela não parecia ser a palavra certa) '...mas vou ter que perguntar a eles o nome do país. Por favor senhora, aqui é a Nova Zelândia? Ou a Austrália?' (e tentou fazer uma mesura enquanto falava... imagine fazer mesura quando se está despencando no ar! Você acha que conseguiria?) 'E que menininha ignorante ela vai achar que sou! Não, não convém perguntar nada: talvez eu veja o nome escrito em algum lugar.' " (CARROLL, 2002, p. 13).

"Latitude está acima do nível do mar e longitude abaixo.

Latitude é entre um ponto e outro e longitude mede a distância de um local e outro.

Latitude é perto do mar e longitude é lonjura.

Latitude é quando fica perto e longitude é quando fica longe." (Alunos de uma escola pública. In: KATUTA, 1997, p. 329).

Os excertos que abrem a presente apresentação remetem a conhecimentos geográficos freqüentemente abordados no ensino básico. O primeiro, escrito em meados da segunda metade do século XIX, pelo reverendo inglês Charles Lutwidge Dodgson, popularmente conhecido como Lewis Carroll (1832-1898). No segundo excerto, constam os saberes sobre latitude e longitude de alunos de uma escola pública brasileira que entrevistei, quando da realização de minha dissertação de mestrado em meados de 1997.

Apesar das distâncias temporais e situacionais – os alunos entrevistados de fato existem; Alice é uma criação literária – que separam os sujeitos mencionados, ao verificarmos seus saberes sobre latitude e longitude, as distâncias entre os mesmos parecem se estilhar. Suas falas denotam, à primeira vista, a explicitação de um não saber sobre os conteúdos já citados, tradicionalmente reconhecidos no ensino básico como geográficos.

Carrol, em sua sagaz observação sobre a escola, parece deixar entrever nas poucas linhas que escreve uma crítica contundente ao papel exercido pela referida instituição. Podemos verificar, no trecho transcrito, a ênfase escolar na memorização descontextualizada de dados – como o diâmetro da Terra – 12 756 km –, cuja “aprendizagem”² justificar-se-ia

² O processo de memorização descontextualizada de conteúdos escolares não é tão inútil quanto parece. Em todo processo educativo – formal ou não formal – aprendemos algo, mesmo que seja o menosprezo pela liberdade de indagar e aprender por meio da atividade, como ocorria na educação medieval hegemônica. Atualmente, ao

apenas mediante a valorização institucional e, portanto, social, do processo de exibição ou certificação da capacidade mnemônica do estudante para ele mesmo ou para outrem.

Por outro lado..., talvez os dados pudessem ser úteis em uma situação de queda livre em direção ao centro da Terra, como parece ser o caso da notável personagem de Carroll. A essa altura podemos nos questionar em quais outras situações, atualmente, tais “conhecimentos”³, trabalhados de forma descontextualizada, seriam importantes particularmente para uma criança em processo de escolarização⁴.

A única resposta a que chegamos é que estes, da forma como via de regra são “ensinados” na escola, na perspectiva da compreensão da realidade, não têm a mínima relevância. Não estou querendo dizer que tais “conhecimentos” não sejam importantes, mas em si, de forma descontextualizada, o acesso aos mesmos se justifica apenas se o objetivo pedagógico fundamental for o de reprodução de determinado estado de coisas ou o de inviabilizar o desenvolvimento da capacidade de pensamento e, conseqüentemente, de entendimento do mundo pelo aluno.

A pergunta que Alice se faz “[...] para que Latitude ou⁵ Longitude será que estou indo?”, presente na epígrafe desta Apresentação e as respostas dos alunos que transcrevi subseqüentemente revelam-nos a construção do que irei denominar de agora em diante de não saberes. Esses se caracterizam pela mera memorização de uma palavra ou signo em si, vazios de sentido ou com significados incoerentes e, por isso mesmo, descontextualizados. A mera recordação e uso dos mesmos, de maneira descontextualizada, em determinadas situações, são reveladores de não aprendizagem.

enfaticamente a memorização em si e *per se*, enquanto habilidade central a ser desenvolvida na escola, ensinamos a nossos alunos que essa instituição pouco ou nada tem a auxiliar no entendimento da realidade por eles vivenciada. Por isso, mesmo do ponto de vista da memorização escolar descontextualizada, faz sentido falarmos em aprendizagem. É preciso enxergar o que se aprende explicita e implicitamente. Entendo que a memorização no sentido de lembrança, reminiscência, recordação é um processo mental inerente ao ato de conhecer humano. Em outras palavras, a vida humana e, conseqüentemente, o conhecimento não pode realizar-se sem o ato de memorizar, no sentido colocado. Na escola aprendemos muito mais que os conteúdos por ela trabalhados, nos ensinam como entender, viver e agir no mundo. Daí a importância social dessa instituição.

³ Atualmente, parece existir uma tendência em nossa sociedade em não diferenciar os termos: informações ou dados de conhecimento. Há de se elaborar distinções entre essas palavras porque, apesar de sua interdependência, existe uma diferença qualitativa entre elas. O acesso a dados ou informações pode realizar-se de forma pontual e descontextualizada e pode ocorrer pelos mais variados meios. No entanto, apenas isso não garante a construção de conhecimentos, aqui entendida como capacidade de entender e agir no mundo.

⁴ A escolarização é um processo que, apesar de parecer restrito apenas à aprendizagem de conteúdos escolares, sempre envolve a construção de entendimentos sobre o mundo e sobre como nele agir. A escola, desde as suas origens mais remotas até tomar a forma hodierna, fato esse ocorrido no século XVIII, caracteriza-se por ter o papel hegemônico de reprodução social. Daí a importância de atentarmos não apenas para os conteúdos nela trabalhados, mas também para todo o conjunto de saberes, atividades e atitudes cuja aprendizagem, ao não ser explicitada, seja talvez até mais eficiente. Trata-se, de forma geral, da aprendizagem de modos de vida, de ser e de agir – construção de *habitus* –, que caracterizam o ser da escola hegemônica enquanto instituição. Sobre esse assunto ver Bourdieu (2000a, 2000b); Bourdieu e Passeron (1975).

⁵ Grifo da autora.

O “erro”⁶ pode ser lido e compreendido na perspectiva de uma certa imposição vocabular e, portanto, cognitiva que têm assento freqüente na escola e realiza-se por meio da prática pedagógica docente e dos rituais de certificação escolar pelos quais passaram os escolarizados e aqueles em vias de escolarização. Apesar de muitos não saberem o significado de determinados termos ou palavras, essas são ditas por uma série de motivos, principalmente por parecerem imponentes, como foi o caso de nossa heroína. Subjacente a essa ação está o entendimento e a prática de uma das lições escolares que têm se realizado, historicamente, de maneira muito eficiente: o uso de palavras ou expressões consideradas diferenciadas ou cultas, entenda-se não-populares⁷, para classificar ou hierarquizar as pessoas, naturalizando e mesmo ocultando diferenças social e espaço-temporalmente engendradas.

Ainda há de se atentar para o fato de que a construção de não saberes é reveladora de objetivos escolares não explicitados, ou seja, remete à face oculta da escola ou do sistema escolar como um todo, explicitada nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975) e de muitos outros autores⁸.

Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 64), o sistema de ensino possui a função de reprodução e inculcação de um arbitrário cultural não produzido pelo aluno ou pelas classes sociais às quais pertence. A realização deste papel contribui para a reprodução das relações desiguais entre os grupos e classes que compõem a sociedade: “Os fundadores da Escola republicana fixavam explicitamente como objetivo inculcar, entre outros meios, através da imposição da língua ‘nacional’, o sistema comum de categorias de percepção e de apreciação capaz de fundar uma visão unitária do mundo social.” (BOURDIEU, 1998, p. 111).

Apesar de parecer radical, o entendimento do autor citado explicita a constituição histórica, a manutenção e o funcionamento das instituições escolares no contexto dos Estados

⁶ Muitos psicopedagogos estão refletindo sobre a importância de o professor considerar o erro de forma construtiva no processo de ensino e aprendizagem. Teixeira (1997), em artigo intitulado *A análise de erros: uma perspectiva cognitiva para compreender o processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos*, sintetiza a origem do erro segundo diferentes concepções: behaviorista, piagetiana, brousseauiana. Reflexões sobre a função pedagógica dos erros são relevantes, pois apontam que todos eles possuem uma lógica subjacente, portanto, cabe ao professor saber lê-los ou interpretá-los no processo de ensino e aprendizagem. Propostas que apontam para a inerência do erro no processo de ensino e aprendizagem resgatam o seu lugar na educação formal e indicam, implicitamente, que o mesmo compõe o processo de ensino, além de expressar também a qualidade da realização da aprendizagem.

⁷ É importante salientar que as distinções e oposições realizadas freqüentemente em nossa sociedade, por exemplo, entre cultura de massas, popular e erudita, costumam ser utilizadas como divisores de águas entre o que se reconhece como conhecimento legítimo e ilegítimo, bom gosto ou mau gosto, e servem de substrato para a realização de processos de hierarquização social, legitimação cultural e universalização de apenas uma forma, a imposta como legítima ou hegemônica, de entender e viver no mundo. Tais posturas legitimam a realização do autoritarismo, seja ele de direita ou de esquerda.

⁸ Entre eles ver Fernández Enguita (1989, 1993); Manacorda (1991, 2002).

nacionais⁹ e chama a atenção para a necessária consideração das relações e interdependências cada vez mais estreitas entre Estado, educação, ciência, tecnologia e capital.

Os escritos bourdieusianos sobre educação desvendam, em detalhes, a face conservadora da instituição escolar, bem como seus mecanismos. Por isso, podem nos auxiliar nos enfrentamentos e nas reflexões e proposições de um sistema de ensino menos autoritário. O próprio autor defende a possível realização da democratização escolar por meio do enfrentamento político dos sujeitos sociais. Esses, ao terem conhecimento do mundo em que vivem e por meio dele agirem, agem sobre:

[...] as representações (mentais, verbais, gráficas ou teatrais) do mundo social capazes de agir sobre esse mundo, agindo sobre as representações dos agentes a seu respeito. Ou melhor, tal ação visa fazer ou desfazer grupos – e ao mesmo tempo, as ações coletivas que esses grupos podem encetar para transformar o mundo social conforme seus interesses – produzindo, reproduzindo ou destruindo as representações que tornam visíveis esses grupos perante eles mesmos e perante os demais. (BOURDIEU, 1998, p. 117).

A escola é identificada, na perspectiva esboçada, como um território de lutas e tensões entre diferentes sujeitos e suas representações sociais, algumas tendendo a se impor como legítimas. As demais, por serem engendradas por classes sociais não hegemônicas, via de regra, são marginalizadas. Ao tornar universalmente válidas as representações sociais de grupos hegemônicos, ocorre o processo denominado de violência simbólica, que se realiza quando uma classe social impõe determinadas significações e dissimula as relações de força e poder que estão e são a base de sua hegemonia, acrescentando sua força simbólica a essas relações¹⁰.

Por ora, retornemos às idéias de nossa heroína. As dúvidas de Alice em relação à trajetória de sua queda, ao local e nome do país em que irá cair indicam os saberes identificados na época como geográficos. Atualmente, ao que parece, pouca coisa mudou. Na tentativa de dirimir dúvidas, leiamos o trecho de *Através do Espelho*, também de Carrol, escrito posteriormente a *Aventuras de Alice no país das maravilhas*:

Evidentemente a primeira coisa a fazer era um levantamento completo da região que iria atravessar. ‘É muito parecido com estudar geografia’, pensou Alice, erguendo-se nas pontas dos pés na esperança de conseguir ver um pouco mais longe. ‘Rios principais... não há nenhum. Montanhas principais... estou em cima da única, mas não me parece que tenha nome. Cidades principais... (CARROL, 2002, p. 161).

O trecho transcrito expressa uma idéia que muitos têm ainda hoje da Geografia escolar: uma disciplina por meio da qual se “aprendem”¹¹ nomes de rios, montanhas, cidades,

⁹ Sobre esse assunto ver Fernández Enguita (1989), Frigotto (1993, 1996), Gentili (1998).

¹⁰ Mais adiante abordarei tais questões.

¹¹ Aprender e memorizar para muitos alunos são sinônimos, foi o que constatei em minha dissertação de mestrado, o que indica a realização de uma prática pedagógica que também não distingue tais ações.

ou seja, topônimos. No entanto, a despeito das diferentes concepções e escolas de Geografia existentes, verifica-se que:

Desde os tempos mais remotos textos identificados com a consigna de ‘geografia’ – vale realçar, principalmente Heródoto, Estrabão -, o que se tem é uma preocupação topológica normativa, ou, em outras palavras, a ordenação territorial dos fenômenos. Onde? Eis a pergunta central do discurso geográfico que o responder trará, sem dúvida, as marcas da maneira pela qual a sociedade organiza-se e entende-se enquanto tal e, portanto, cujos desdobramentos dependerão tanto daquele que responde enquanto ‘persona’, quanto da dimensão cosmológica em que se insere a própria construção do questionamento. (SANTOS D., 1997, p. 31).

No presente estudo, me preocupei em entender os problemas advindos das diferentes respostas à pergunta “Onde?” no contexto do ensino básico da geografia. Em outras palavras, procurei refletir por que os alunos do referido nível de ensino, regra geral, não conseguem reconhecer a si mesmos e os espaços em que vivem nos discursos geográficos escolares. Tal questão tornou-se minha companheira inseparável desde que iniciei a docência no ensino básico.

Ao me transferir para o ensino superior para trabalhar especificamente com a formação de geógrafos e professores de geografia, acreditei que o questionamento apresentado, no referido nível de ensino, deixava de ter sentido. Ledo engano... Mesmo uma parte significativa dos graduandos e graduados parecem lidar com os saberes geográficos como se fossem elementos distintos: os científicos pouca ou nenhuma relação possuem com os cotidianos – separação entre a geografia teórica ou a da leitura e a real, indicada por Moreira (2004). Poucos são aqueles que conseguem responder à questão: como a temática que você está estudando se expressa do ponto de vista geográfico no local onde vive? ou que implicações geográficas teria o fenômeno a ou b?

Entre os graduandos e graduados em geografia, a elaboração de respostas possíveis à questão colocada se torna mais complexa ainda. Isso porque, na perspectiva dos mesmos, pressupõe: ter clareza do que é geografia – para muitos, algo extremamente complicado, depois de tantos debates sobre esta ciência, suas transformações e crises –, para daí apreender o significado da expressão “ponto de vista geográfico”, para então... conseguir pensar nas relações e estabelecê-las!

No ensino superior, principalmente na formação docente, os problemas advindos da referida ruptura ou dobra¹², juntam-se a outros e acabam transtornando uma boa parte dos formandos, que se incomodam com as expressões escolares desse processo no ensino básico, *locus* de atuação: desinteresse, apatia e indisciplina para o trabalho escolar ou negação da

¹² Termo usado por Moreira (2004).

possibilidade de realização do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos geográficos.

No presente trabalho procurei compreender o processo de estranhamento entre os alunos e os discursos geográficos, muitas vezes tomando como exemplo uma modalidade bem antiga dos mesmos, anterior inclusive à escrita, ou seja, os discursos cartográficos.

Apesar de todas as dificuldades relacionadas ao estudo científico da cartografia, no período que se convencionou denominar de pré-histórico e considerando-se apenas as regiões da Europa Sul-ocidental, Centro-setentrional, Oriental e a Bacia do Mediterrâneo, existem evidências de que figurações espaciais as quais atualmente denominamos de mapas – segundo Harley e Woodward (1987, p. XVI), representações gráficas que facilitam entendimentos espaciais de coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano – remontam ao Paleolítico superior, ou seja, foram elaboradas durante um longo período situado entre 40 e 12 mil anos atrás¹³.

O ato de cartografar imagens do espaço, associadas ao pensamento e imaginação espaciais, parece remontar ao surgimento do *Homo Sapiens sapiens*, que são os seres humanos anatomicamente modernos. Autores como Szamosi (1988) afirmam que os neandertalenses – *Homo Sapiens* ou pré-*sapiens* – já elaboravam imagens de espaço, possuindo pensamento e imaginação espaciais em função da presença de rudimentos de arte e vestígios de crença em uma vida póstuma. Tais elementos evidenciam a construção da idéia da existência de um outro local ou mundo. Contudo, até o momento, não há indícios de que a atitude de cartografar era um *habitus*¹⁴ dos neandertalenses, ao contrário dos primeiros seres humanos anatomicamente modernos do Paleolítico superior, cujas expressões artísticas – gráficas, plásticas, cartográficas e outras – apresentavam a visão que esses últimos tinham da realidade do seu ambiente, suas espacialidades, geografias e sua consciência do mundo¹⁵.

Pode-se afirmar que as primeiras figurações espaciais de que se tem registro remontam aos seres humanos anatomicamente modernos ou à espécie *Homo Sapiens sapiens*. Ao produzir e, dessa maneira, ordenar suas imagens de espaço, suas figurações espaciais, seus mapas, suas geografias ou outros produtos simbólicos, os seres humanos ordenavam e, ainda hoje, ordenam a si mesmos e aos lugares. Tentam compreender a si e ao Outro, entendido aqui

¹³ Sobre esse assunto ver: Smith (1987, p. 92).

¹⁴ Termo usado por Bourdieu (1997, p. 42). Para esse autor “Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.”

¹⁵ Ver também Marconi e Presotto (1986, p. 209 et seq).

como todo e qualquer conjunto de alteridade, buscando, dessa maneira, dar um sentido à sua vida e, portanto, ao mundo¹⁶. O mapa, assim como qualquer outra produção cultural, apresenta a percepção que os diferentes grupos humanos possuem de si, dos outros, dos lugares, bem como da sua cosmologia¹⁷ e de sua geografia.

Um outro motivo que me levou a optar pela cartografia para discutir a questão do estranhamento discente ao qual me referi anteriormente foi que parti do pressuposto de que “[...] só podemos pensar e imaginar mediante imagens de espaço.” (OSTROWER, 2002, p. 173). Em outras palavras, as imagens de espaço são uma das condições para a realização do pensamento e da imaginação humanos, são o seu meio e o modo de compreensão. Além disso, como tais processos não ocorrem separados da percepção, interpretação, compreensão, criação e outros, podemos afirmar que as imagens de espaço são essenciais para a realização do humano no ser humano.

A mesma autora afirma que as primeiras experiências espaciais do ser humano não podem ser abreviadas, nem substituídas, pois irão compor o que se denomina de espaços vividos. Em um primeiro estágio de conscientização, as referências básicas e a “língua” ou metalinguagem são as mesmas para todos: “[...] as formas de espaço constituem tanto meio como modo de nossa compreensão. Fornecendo imagens para nossa imaginação, o espaço torna-se mediador entre experiência e expressão.” (OSTROWER, 2002, p. 173)¹⁸.

Para a autora citada, o espaço será o referencial anterior a todas as linguagens. Por isso, muitas são compostas por termos espaciais, podendo ser destacadas a cartografia e a

¹⁶ Estou remetendo a uma concepção mais ampla do vocábulo: mundo. Esse deve ser aqui entendido não apenas em uma perspectiva fisicalista. Mais adiante retomarei a discussão sobre tais oposições, expressões da cisão cartesiana ainda presente na concepção ocidental de mundo.

¹⁷ Para Harley e Woodward (1987, p. 3) “[...] maps constitute a composite of graphics elements that reveals the cultural context of the map’s origin.” “[...] mapas constituem um conjunto de elementos gráficos que revelam o contexto cultural de suas origens.” (Tradução da autora).

¹⁸ Sobre este assunto ver também Castoriadis (2000), principalmente o Capítulo VI de sua obra *A instituição imaginária da sociedade*, intitulado *A instituição social-histórica: o indivíduo e a coisa*. Nele, o autor defende a idéia de que o indivíduo se torna social ou rompe com a mônada psíquica mediante a separação do mundo privado do público. O “tudo = eu”, estado de indistinção, separa-se, engendrando o interior e o exterior. Nesta perspectiva, a instituição do social para o indivíduo se constitui na cumplicidade com as noções de espaço. O “tudo = eu” deve romper-se, gerando o “eu = interior” e o “Outro (alteridade) = exterior”, relações espaciais fundamentais para que ocorra a ruptura com a mônada psíquica, situação na qual o recém-nascido pode morrer se não romper com o autismo indiviso, característico dessa fase. A falta, o desejo, a ausência, o desprazer e a necessidade contribuem para o dilaceramento do mundo autístico. “[...] A ausência do seio é desprazer enquanto dilaceramento do mundo autístico. Porque o esquema primário permanece como condição de presentificação de toda significação, porque tudo é sempre vivido pela psique em função da indistinção eu-mundo-sentido-prazer, é que a ausência do seio pode tornar-se figura, mais exatamente: componente constitutivo do ‘objeto’, em sua alternância com a ‘presença’ deste. Uma margem de não-ser virtual começa a delinear-se na fronteira da representação; a polaridade do sim/não, da realidade e da negação, do possível e do efetivo encontram aqui seus primeiros germes subjetivos, e o esquema figura-fundo começa a ser estabelecido como articulação geral de uma ‘consciência’ e de uma ‘percepção’ embrionárias.” (CASTORIADIS, 2000, p. 346). Eis a origem da consciência, percepção, representação e do próprio conhecimento, na perspectiva do autor.

pintura, figurações espaciais humanas que, em uma época bastante remota e ainda hoje, não são tão distintas quanto parecem¹⁹. Hoje, estas duas linguagens expressam, em diferentes lugares, concepções de espaço engendradas em um longo período de tempo²⁰.

Não obstante terem ocorrido abalos e transformações na concepção cartesiana-newtoniana-kantiana de espaço na física e na pintura que originaram outros olhares sobre as coisas do e no mundo, isso não se verifica nos discursos escrito, falado e cartografado da geografia escolar. Tentar compreender tal fato, apostando na inserção de outras linguagens no ensino da geografia, para que esta amplie a possibilidade de entendimento de outras espacialidades, foi meu segundo e derradeiro objetivo.

A presente reflexão está orientada pela seguinte tese: Uma parte significativa dos denominados “problemas” no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos possui ancoragem ontológica e epistemológica. Em outras palavras, as rupturas – entre alunos, os discursos geográficos e os cartográficos – expressam o quão pouco se avançou no ensino da geografia em relação ao dualismo cartesiano, presente no discurso geográfico hegemônico, fundado na assunção da concepção cartesiana-newtoniana-kantiana de espaço.

No contexto da oposição epistemológica que se operou entre o gênero humano e a natureza²¹, entre a *res cogitans* – domínio dos pensamentos, sentimentos e experiência espirituais –, e a *res extensa* – domínio fisicamente extenso de matéria e movimento –, aproximadamente do século XV²² em diante, temos a expulsão dos seres humanos do “mundo da natureza”. Essa oposição epistemológica tem por fundamento a ontologia baseada na concepção cartesiana-newtoniana-kantiana de espaço.

A racionalidade científica e o ideal de cientificidade modernos foram tecidos a partir da referida oposição, e, quando da institucionalização das primeiras escolas de massas no Oitocentos e Novecentos sob a égide do Estado nacional, irão se impor como a visão verdadeira do mundo, portanto, real e científica. Todo o conjunto de saberes cuja elaboração

¹⁹ A distinção entre pintura e cartografia e, conseqüentemente, entre arte e ciência, ainda hoje é questionada por um conjunto considerável de profissionais; sobre esse assunto ver Alpers (1999), Harley e Woodward (1987, 1994), Woodward (1987). O mapa é um material extremamente profícuo para se pensar sobre as distinções entre cartografia e pintura, ciência e arte, razão e sensibilidade, reflexão esta elaborada pelos autores citados. O livro organizado por Woodward (1987) intitulado *Art and Cartography*, em linhas gerais, aborda as seguintes temáticas: a arte em mapas, a arte como mapa, mapas nas artes, mapas como arte. Retomarei este assunto mais adiante, por ora basta informar que existem reflexões de estudiosos questionando a moderna distinção entre pintura e cartografia.

²⁰ Sobre esse assunto ver a tese de SANTOS D. (1997).

²¹ Galileu, em sua doutrina sobre as qualidades primárias e secundárias, expressa o *habitus* de pensamento que se tornou hegemônico, principalmente, a partir do século XVII.

²² Com Copérnico, passando por Kepler, Galileu, Descartes e Newton, apenas para citar os principais sistematizadores de uma visão quantitativa de mundo que vinha sendo lentamente tecida desde o século XIII, que culminou com a substituição da visão qualitativa, principalmente a partir do final da Idade Média e ao longo de todo período conhecido como Renascimento.

não era parametrizada por essa concepção de cientificidade foi exorcizado. Ocorre, dessa forma, uma ruptura entre os saberes humanos e, no limite, a própria fragmentação do “ser humano”, cuja humanidade a partir desse momento irá se caracterizar pelo estilhaçamento.

Uma parte dos saberes discentes no contexto do dualismo cartesiano será então tomada como senso comum, portanto, não passível ou digna de ser abordada na escola. Essa instituição, por sua vez, trabalhará com discursos socialmente considerados como científicos. No caso do ensino da geografia, a escola irá reproduzir aqueles que pouco ou de uma forma bastante generalizada abordam a ordenação dos lugares vivenciados pelos alunos que, em tese, deveria auxiliá-los no entendimento das diferentes territorialidades, objetivo pedagógico central para uma geografia escolar que aponte para a autonomia intelectual.

O discurso ainda hoje adotado em muitos livros didáticos de geografia é o da descrição descontextualizada dos elementos que compõem a paisagem, concebida como mera soma das partes de um fenômeno exterior ao ser humano. Dessa maneira, como afirma Moreira (1994), ocorre o escamoteamento do mutável, das relações que são, para o autor citado, os fundamentos paradigmáticos que referenciam a construção geográfica das sociedades. O tratamento escolar hegemônico dos saberes – distinção rígida entre senso comum e conhecimento científico – fraturou a tal ponto a concepção de mundo, a leitura que os seres humanos modernos fazem de si e do Outro, que esses se transformaram em verdadeiros viscondes “Medardo di Terralba”, personagem central do primeiro volume da brilhante trilogia de Ítalo Calvino (1997) que em uma guerra entre cristãos e turcos é atingido por uma bala de canhão, dividindo-se em duas metades que miraculosamente sobrevivem. As duas partes representam, simbolicamente, as dicotomias presentes na concepção cartesiana de mundo que ainda hoje é o substrato da cosmologia ocidental hegemônica. Bondade e maldade, verdade e falsidade, real e imaginário, sujeito e objeto, tempo e espaço passam a coexistir separadamente e de forma maniqueísta em constantes batalhas que ainda são as nossas atualmente.

No contexto escolar, o conhecimento de senso comum e outros saberes que não podem ser apropriados por uma concepção cartesiana-newtoniana-kantiana de espaço são entendidos, na maior parte das vezes, como elementos a serem banidos, desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem, esvaziando assim, o aluno de si, de seus sentimentos e experiências. Sai o ser humano de cena e fica o invólucro, ao qual denominamos, na relação pedagógica, de aluno: *O Estrangeiro* no mundo da geografia. Este sujeito, na perspectiva da instituição escolar e, portanto, também de seus docentes, deve aprender a verdade das coisas do mundo

por meio do discurso científico moderno hegemônico, expresso em diferentes disciplinas, sendo a geografia uma entre muitas outras.

Poder-se-ia pensar, sob uma certa perspectiva pedagógica, que, se o problema do processo de ensino e aprendizagem é a ruptura entre o senso comum e o conhecimento científico, a junção de ambos seria a solução para tal problema. Solução óbvia, mas que tem, efetivamente, custado muito aos docentes do ensino básico no Brasil. Tal crença alimenta hoje uma parcela do mercado editorial, que tem lucrado com receitas pedagógicas, metodologias de ensino e outros congêneres, como se esses pudessem solucionar os “males” da educação brasileira ou da formação pedagógica docente.

No presente trabalho defendo que uma boa parte dos “problemas” relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula, advém do fato de que poucos alunos se reconhecem no discurso escolar. E, em se tratando especificamente do geográfico, um grande fosso separa os saberes discentes daqueles trabalhados na sala de aula. Esse fosso segue aumentando, em função da elaboração dos discursos geográficos hegemônicos, ancorados em uma concepção moderna de ciência. Segundo Moreira (1994, p. 3):

Também os geógrafos durante anos a fio registraram e fixaram em memoráveis afrescos esta relação das paisagens com seus fundamentos técnicos, captando-lhes a emergência e sucessão, o movimento e o ritmo de suas pulsações. Nesse longo decurso de tempo, e de construção da memória da história humana, criaram e aperfeiçoaram suas técnicas de registro. Todavia, postos diante do permanente e do mutável, retiveram-se no permanente e obnubilaram o mutável. E sem disso se darem conta, originaram duas geografias, a real e a da leitura, uma dobra que lhes tem embaciado a visão.

A opção da Geografia em sua face hegemônica, assim como de outras ciências, pelo permanente à maneira de Parmênides de Eléia, resultou, segundo o mesmo autor (1994, p.230), no ocultamento dos fundamentos paradigmáticos que referenciam a construção geográfica das sociedades em cada tempo: o trabalho e a política. O primeiro, na perspectiva da economia política, significando, na sociedade capitalista, controle, regulamentação, gestão, hegemonia de classe. A política, também sob a égide do mesmo modo de produção, associada ao trabalho, é entendida como estrutura de construção de controles. Eis a opção do autor pelo “[...] movimento (da técnica, da seletividade, da fluidificação, da densificação social, das metamorfoses, da unicidade humana do espaço).” (MOREIRA, 1994, p. 230), materializada na própria escrituração de sua tese. Será esta, a geografia do movimento, das relações, que nossos alunos estão a demandar? Poderá ela auxiliar na superação do fosso entre os saberes dos alunos e os trabalhados na escola? Necessitará essa geografia de figurações espaciais ou de outras linguagens para serem apreendidas e compreendidas?

Ao compreender o trabalho em um sentido estritamente econômico – transformação das matérias-primas em produtos, circulação que organiza a realização do seu consumo – e a política dissociada do trabalho, transformada assim, em ato de ordenação, ocorre a subalternização do movimento, em proveito das formas cristalizadas, do permanente. Eis a *res extensa* da geografia. “O espaço do trabalho e da política têm sido entendido assim como pontualidade localizada dos estabelecimentos com seus fluxos de intercambiação, e não como estrutura de construção de controles.” (MOREIRA, 1994, p. 230), proporcionando assim a possibilidade de elaboração de discursos que descrevem, de maneira descontextualizada, tais pontualidades e fluxos, sem o desvelamento da estrutura de construção de controles que, para ser compreendida, necessita de um outro ângulo de visada que valorize o movimento. Não será a geografia hegemônica, da descrição²³ descontextualizada, que a escola deveria abortar? Foram respostas às questões colocadas que procurei elaborar no presente trabalho e que nortearam a sistematização do mesmo.

No Capítulo 1, intitulado *O aluno, o mapa e os discursos geográficos: O Estrangeiro no “mundo” da geografia*, abordo as leituras metafísicas que se têm feito da escola, apontando para a necessária ruptura com entendimentos decorrentes das mesmas, pelo fato de essas, via de regra, desconsiderarem os contextos sociais, históricos e espaciais de institucionalização da escola moderna. Tentei mostrar que ao apreenderem os processos educativos de maneira descontextualizada e, dessa maneira, conceberem os conteúdos e processos de aprendizagem na escola de maneira restritiva e neutra, tais abordagens reduzem o processo de ensino e aprendizagem a questões ligadas às metodologias de ensino. As reflexões e debates sobre como se processa o conhecimento e sobre como ele é trabalhado na escola são inviabilizados, o que cria, no caso da geografia hegemônica ensinada, uma separação entre aquela vivenciada e a disseminada pela escola. Eis o fundamento da alienação promovida pela escola, resultando no processo, que denomino de estrangeirização e alienação discente, que conduz à subjetivação capitalística.

No Capítulo 2, intitulado *Concepções de espaço, linguagens e geografias*, demonstro que existem relações entre o modo de produção e as concepções de espaço, as geografias e linguagens produzidas pelas sociedades, também explicitadas em suas cartografias. O ensino da geografia, ao abordar as espacialidades em uma perspectiva generalista, abstrata e descontextualizada, viabiliza a subjetivação capitalista, tornando a concepção de espaço

²³ Esclareço que o problema não é a descrição entendida enquanto um dos momentos do conhecimento, mas a descrição realizada em si e *per si*, descontextualizada do contexto social e espaço-temporal em que as paisagens foram engendradas.

engendrada no e pelo capital, bem como as linguagens dela decorrentes as únicas possíveis e, portanto, verdadeiras. Ocorre, dessa maneira, o processo ao qual denominei de estancamento do conhecimento, que conduz à deslegitimação de outras concepções de espaço. Daí a importância de se entenderem as concepções de espaço, as geografias produzidas e as linguagens enquanto saberes estruturados, estruturantes e instrumentos de dominação. Esse entendimento pode auxiliar na ruptura com o processo de alienação e subjetivação capitalística. No contexto do ensino da geografia, supõe a reflexão das relações entre as concepções de espaço, as geografias e linguagens produzidas no contexto de um determinado processo civilizador.

No terceiro e último capítulo, intitulado *O retorno d'O Estrangeiro*, indico a necessidade de uma abordagem materialista dialética dos atos de conhecimento nos processos educativos, refletindo sobre nossa dualidade enquanto seres humanos, dado que resultamos de processos evolutivos e de desenvolvimento que se realizam por meio do trabalho. Estas características humanas são desconsideradas pelas abordagens metafísicas em educação e devem ser resgatadas na medida em que podem auxiliar no retorno d'*O Estrangeiro*, o que aponta para um processo de ensino que ultrapasse o discurso da generalidade e, em uma relação dialética, que aponte para a necessária retomada do movimento do conhecimento, o que supõe o estabelecimento de uma relação dialética entre os seus vários momentos que vai da generalidade, passa pela particularidade e chega à singularidade, para daí (re)fazer o movimento do conhecimento. Para tanto, a apropriação de outras linguagens são necessárias, ainda que a cartográfica deva ter centralidade.

Concluo a reflexão indicando a necessidade da assunção de ontologias e epistemologias fundadas na tensão, no movimento e na contradição, o que remete à relevância da apropriação pelo ensino da geografia de outras linguagens e concepções de espaço, o que não significa abandonar a linguagem cartográfica; pelo contrário, trata-se de utilizá-la em um contexto ampliado de coordenadas semióticas.

Capítulo 1 - O aluno, o mapa e os discursos geográficos: *O Estrangeiro* no "mundo" da geografia

"[...] O nosso mais verdadeiro e claro mapa das ruas existe apenas na memória e na imaginação. [...] Ainda que desanimadora às vezes, sempre foi esta a intenção, apagar a linha que separa o incontrovertível do inventado. A História, revisada e reinterpretada de modo incessante, é vista diante deste tipo de exame simplesmente como um outro tipo de ficção. Torna-se perigosa se for vista como possuidora de qualquer outra verdade além desta. Mas é uma ficção que devemos habitar. Não existindo nenhum território que não seja subjetivo, podemos viver apenas sobre o mapa. A única questão que permanece é: qual mapa escolhemos, se vivemos nos teimosos textos do mundo ou os substituímos por uma nossa linguagem mais forte." (MOORE, 2002, p. 309, 321).

No presente capítulo, faço referência ao romance de estréia do escritor, dramaturgo e filósofo Albert Camus (1997), escrito em 1957 e intitulado *O Estrangeiro*. Nele, o autor narra o cotidiano de um homem comum do século XX, ao qual denomina *Mersault*. A vida do personagem criado por Camus situa-se pendularmente entre o absurdo de alguns aspectos das relações sociais historicamente engendradas que atenta contra as liberdades não colocadas nos moldes ou padrões da sociedade em que vive e a relativa liberdade individual de ação. O protagonista durante seu julgamento realizado em função de um assassinato que cometeu, acaba por avaliar como irrelevantes algumas normas sociais de seu cotidiano, optando, deliberadamente, pela pena capital.

Mersault vive em um mundo comum, com pessoas comuns que acabam julgando-o como culpado por um crime que cometeu em uma situação banal²⁴. Boa parte do romance tem como foco de debate o comportamento do protagonista, entendido como anormal ou não padronizado pelas testemunhas do processo. Tal fato lembra os processos da Santa Inquisição estudados por Carlo Ginzburg ao longo de sua vida acadêmica²⁵ e entendidos por esse como atos de eliminação de formas de vida e entendimentos de mundo e, portanto, de espacialidades, contrárias àquelas disseminadas pelos setores hegemônicos da sociedade.

O coletivo acaba se contrapondo à opção de *Mersault* pela subjetividade-liberdade que torna seu viver e ser diferenciados e, por meio de situações de estranhamento, Camus evidencia a negação do outro ou das diferenças freqüentemente tornadas inconciliáveis entre os seres humanos sob a égide do modo de produção capitalista, cuja realização supõe processos de homogeneização, repetição e padronização, portanto, ocultamento e eliminação da diferença e dos diferentes.

²⁴ É importante salientar que Camus, a meu ver, teceu a cena do assassinato com a intenção de explicitar o contexto banal ou comum no qual o mesmo ocorreu. Assim procedendo, nos transmite subliminarmente a idéia de que, no contexto apresentado, qualquer ser humano poderia ter cometido o crime. Dessa forma, o autor captura o leitor, que, ao longo do restante do livro, acaba se identificando com *Mersault*.

²⁵ Ver em Ginzburg (1988, 1991a, 1991b, 1996).

O autor, neste livro, denuncia a homogeneização dos *habitus* – “[...] sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura e somente esses.” (BOURDIEU, 1992, p. 347) –, e o próprio processo civilizador característico do Ocidente moderno que, sob a superfície de um discurso pretensamente democrático²⁶, oculta o autoritarismo e o desrespeito pela diferença e, conseqüentemente, pelo Outro e suas espacialidades, como foi o que ocorreu com inúmeros povos dizimados no processo de colonização. É importante salientar que o *habitus*, enquanto conjunto de práticas humanas, também se refere à organização do território; portanto, se insere no rol do que diz respeito às espacialidades engendradas pelos seres humanos.

Santos B. (2000a, p. 137) nos auxilia a entender a problemática colocada por Camus (1997), ao abordar o problema da descontextualização espaço-temporal da identidade na modernidade, tornada hegemônica, inicialmente na Europa, espreado-se posteriormente para o restante do mundo, com graves conseqüências, dentre as quais cabe ressaltar o genocídio e o etnocídio enquanto materialização da negação do Outro e afirmação da metafísica²⁷ inerente a toda sociedade absolutista e dominadora.

Ao polarizar e disseminar a idéia de indivíduo-Estado como a única legítima e verdadeira, o processo civilizador encetado acabou por eliminar, inviabilizar ou tornou inexecutável a construção de outras identidades, entendimentos de mundo e espacialidades: “[...] Na tensão entre subjectividade individual e subjectividade coletiva, a prioridade é dada à subjectividade individual; na tensão entre subjectividade contextual e subjectividade abstracta, a prioridade é dada à subjectividade abstracta. [...]”. (SANTOS B., 2000a, p. 137)

²⁶ Para aqueles que assumem as regras, as normas sociais e comportamentais que apontam para uma territorialidade que viabilize os setores hegemônicos da sociedade.

²⁷ Esta palavra teve inúmeros significados depois de sua criação por Andronico de Rodes (50 a.C.) que, ao organizar um conjunto de textos aristotélicos que sucediam ao tratado da física, o traduziu como “após a física”, dessa maneira, passou a usar o termo para algo que está além da física, que a transcende. Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 180), tanto a tradição clássica quanto a escolástica fizeram usos específicos deste termo; contudo, não os explicitarei pois não é no contexto de tais filosofias que o estou utilizando. Para saber a distinção do significado da palavra metafísica na tradição clássica e, na escolástica, sugiro uma consulta à obra dos autores citados. Assumirei aqui o conceito de ‘metafísica’ usado por Lefebvre (1991) entendido por ele como aquele pensamento que separa o que é ligado, fundamento de sua crítica à metafísica kantiana: “[...] A separação metafísica entre sujeito e objeto – que, ao mesmo tempo, coloca o problema e o torna insolúvel – reproduz e agrava, nas condições da consciência moderna, a separação imaginária, o desdobramento fictício entre a parte lúcida de nosso ser (a alma, o espírito) e a parte ‘natural’ (o corpo, o mundo).” (LEFEBVRE, 1991, p. 53-56). Dessa maneira, afirma o autor: “[...] designaremos como ‘metafísicas’ as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado.” (LEFEBVRE, 1991, p. 50). A separação arbitrária do sujeito e do objeto do conhecimento deriva do posicionamento metafísico. Nesse contexto, este último termo se torna um problema, pois elementos ontologicamente ligados são separados, o que leva muitos metafísicos a raciocinarem do seguinte modo: “[...] ‘O sujeito do conhecimento, o ser humano, é um indivíduo consciente, um eu; que é um eu? É um ser consciente de si e, portanto, fechado em si mesmo. Nele, não pode haver senão estados subjetivos, estados de consciência. Como poderia sair de si mesmo, transportar-se para fora de si a fim de conhecer uma coisa diversa de si? O objeto, caso exista, está fora do seu alcance. O pretensão conhecimento dos objetos, a própria existência destes, não são mais que uma ilusão [...]’.” (LEFEBVRE, 1991, p. 51).

Essa tensão, encarnada por *Mersault* e a sociedade em que vive, foi o foco ou a matéria-prima do romance de Camus (1997) por meio do qual acabou por denunciar as opções societárias das classes hegemônicas do Ocidente em sua face dominadora. São destinados à prisão ou morte aqueles que não se prenderam ao projeto societário estabelecido, estão livres os sujeitos encarcerados ao projeto societário hegemônico²⁸.

Camus (1997), n’*O Estrangeiro*, expõe com sensibilidade e dramaticidade o cerne das desilusões, desentendimentos e desatinos do coletivo no qual se insere *Mersault*: a construção, assunção, reprodução e disseminação de subjetividades individualistas e abstraídas de suas espaço-temporalidades que não se enxergam no Outro, por não terem aprendido a olhar-se, não-saber este produzido por sociedades absolutistas e autoritárias como é a erigida sob o modo capitalista de produção.

Para Lévi-Strauss (apud Bauman, 2001, p. 118), duas são as estratégias básicas usadas pelos ocidentais no momento em que se vêem na obrigatoriedade de enfrentar a alteridade e, portanto, o Outro:

- a primeira delas é a antropeômica, que consiste em “[...] ‘vomitar’, cuspir os outros vistos como incuravelmente estranhos e alheios: impedir o contato físico, o diálogo, a interação social e todas as variedades de *commercium*, comensalidade e *connubium*.” (BAUMAN, 2001, p. 118). Esta estratégia está voltada para a total negação do Outro, seu exílio ou aniquilamento, e as ações derivadas desta estratégia vão desde o encarceramento, deportação e assassinato até formas mais “leves” de negações, igualmente violentas, como a defesa da legitimidade do direito ao acesso diferenciado aos espaços sociais.
- a segunda estratégia usada no enfrentamento da alteridade é denominada de antropofágica e visa ao total aniquilamento da alteridade do Outro por meio da assimilação forçada – cruzadas culturais, guerras declaradas contra costumes locais, calendários, cultos, dialetos e o estabelecimento e disseminação de preconceitos e superstições.

A estratégia antropeômica foi a usada pelo coletivo em relação à alteridade de *Mersault*. Aniquilar o Outro por meio da pena de morte seguiu-se à conscientização da diferença. A metáfora do espelhamento de Lewis Carrol (2002), presente em *Através do Espelho*, pode então ser evocada para colocarmos o problema do olhar invertido da sociedade

²⁸ Sobre as mudanças na vida social e política no contexto da modernidade, ver a obra de Bauman (2001) intitulada *Modernidade líquida*, na qual o autor faz uma análise perturbadora das alterações sofridas pela vida humana ao analisar da transformação do significado de léxicos como emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade.

na qual vive o protagonista de Camus (1997). Nas situações de espelhamento, ao longo do romance, o eu visto no Outro, acaba por causar repugnância, desalento e uma série de sensações a serem extirpadas por meio da extinção ou assassinato do outro e, portanto, da “alteridade”.

Mersault, o homem comum, ao revelar e assumir seus pensamentos e sentimentos e, portanto, negar-se à dissimulação e assim à homogeneização, torna-se *O Estrangeiro* em sua própria terra e junto ao seu próprio povo. É condenado à pena de morte por um conjunto de pessoas cujo mundo não é o dos sentimentos e gestos autônomos – alienação da subjetividade coletiva contextual –, mas aqueles pertencentes ao rol dos *habitus*²⁹ previamente estabelecidos pelo, para e no contexto social do Estado Nação. Conceito este inventado, segundo Santos B. (2000a, p. 142), tanto para legitimar a dominação de uma etnia sobre as demais quanto para criar um denominador sócio-cultural comum com mínima diversidade e máxima homogeneidade, funcionando assim como base social adequada à obrigação política geral e universal exigida pelo Estado, inicialmente na Europa, espreado-se posteriormente para outros territórios juntamente com o modo capitalista de produção.

Os que vivem no mundo tentando desempenhar os papéis que a sociedade hegemônica a eles imputou, também vigiam e condenam pessoas que rompem com as regras estabelecidas, como foi o caso de *Mersault*, que encontra a paz quando aprende ou descobre que, nas palavras de Arthur Dapieve, comentarista do livro, Absurdo e Liberdade são faces da mesma moeda. Ao desejar e optar por essa última, o protagonista acaba por negar muitos aspectos absurdos da sociedade em que vive, aceitando assim, a pena capital.

A alusão centrada no livro de Camus (1997) *O Estrangeiro* foi realizada pelo fato de que este me pareceu útil para expressar o que ocorre, em geral, com o aluno nas aulas de geografia no ensino básico como também no superior. Via de regra, o discente se vê obrigado a reproduzir os hábitos discursivos, comportamentais, de pensamento e conhecimento considerados apropriados aos discentes da referida disciplina. Nela, não raro, as espacialidades são abordadas por meio da abstração, de maneira a não explicitar o sujeito enquanto seu produtor, as quais, desde o surgimento dos primeiros hominídeos, se realizam coletivamente. Ao não reconhecer, saber, compreender que a produção das espacialidades e dos próprios seres humanos se realiza coletivamente, as identidades constituídas sob a égide do modo de produção capitalista acabam por ser produzidas em uma perspectiva individualista e abstrata e, portanto, alienada.

²⁹ Em um sentido eliasiano ou bourdieusiano.

Uma das expressões da problemática discutida é o processo que estou a denominar de estrangeirização discente, que pode ser observado no âmbito da escola formal quando ocorre o estranhamento do aluno em relação às espacialidades trabalhadas em sala de aula. Estas, em grande parte, são abordadas como se fossem constituídas por individualidades abstraídas das relações cotidianas, ou seja, por seres abstratos³⁰ e atópicos³¹.

O aluno, posto diante de materiais que apresentam territorialidades, como os mapas nas aulas de geografia, via de regra, demonstra que não se reconhece como um de seus produtores, tornando-se, dessa maneira, *O Estrangeiro* em sua própria terra. A incompreensão das espacialidades vivenciadas e produzidas pelos sujeitos sociais implica a impossibilidade da constituição de laços de identificação coletivos e contextualizados, constituindo assim as identidades individuais e abstratas dos sujeitos³², expressão e, ao mesmo tempo, meio de realização dos processos alienadores atuantes nas sociedades capitalistas.

Descrever e desenhar “o mundo da geografia escolar”, menos instigante que o “mundo das maravilhas” de *Alice*, personagem de Carrol (2002), constituem-se nas principais atividades cognitivas que os docentes demandam dos alunos³³ na referida disciplina. A efetivação dessas, via de regra, realiza o assassinato da possibilidade ou a impossibilidade da construção da capacidade de apreensão, compreensão e entendimento da ordenação territorial dos fenômenos pelos alunos e, assim, do mundo em que vivem, do outro e de si mesmos. Por isso, identifiquei metaforicamente esses últimos com *Mersault*, o protagonista do romance de Camus, cuja morte implicou individualmente sua redenção, apesar da prevalência da alienação e violência junto ao coletivo.

Por meio da referida disciplina, cria-se um mundo próprio no interior da escola, o “Mundo da Geografia”, como se a existência e cientificidade da geografia ensinada se justificassem naquilo que ela aparentemente tem de mais real, sob a ótica da tradição

³⁰ Problemática esta discutida por Moreira (1987) em seu livro *O discurso do avesso*.

³¹ Estou usando esta expressão para distinguir o atópico do utópico; o primeiro termo revela o que não tem lugar e jamais o terá, qual Deus e a razão moderna, onipotentes e oniscientes em suas descontextualizações espaço-temporais e o segundo, o que pode ter lugar mas que ainda não foi realizado. A desconsideração das espaço-temporalidades é um dos fundamentos do pensamento metafísico, daí a possibilidade lógica da eliminação da diferença, que se torna visível se as referidas relações forem consideradas.

³² Abordarei a questão com maior detalhe mais adiante.

³³ Essa constatação tem demonstrado ser denominador comum nas pesquisas, debates e reflexões sobre o ensino da geografia, entre estes ver: Carlos (1999), Castrogiovanni et al (1998), Cavalcanti (1998), Ferraz (1994, 2001, 2003), Gebran (1994), Kaercher (1997), Katuta (1997), Lacoste (1989), Moreira (1987, 1988, 1992, 1993, 1999), Oliveira (1989), Pereira D. (1999, 2003), Pereira, Santos e Carvalho (1991), Pereira R. (1993), Resende (1989), Schäffer e outros (1998), Souza e Katuta (2001), Vesentini (1989, 1992), Vlach (1990, 1991) entre outros. Ver também os números especiais de alguns periódicos como Boletim Gaúcho de Geografia (1999), Caderno CEDES n. 39 (1996), Caderno Prudentino de Geografia n. 17 (1995) e Terra Brasilis n. 1 (2000).

empirista, no contexto do pensamento científico hegemônico: a descrição descontextualizada, cindida e genérica dos objetos no espaço.

A tradição científica moderna tem como fundamento a concepção de cientificidade elaborada no contexto da física newtoniana. A partir da mesma se pensa a natureza como:

[...] uma máquina matemática enorme e autocontida, consistente de movimentos de matéria no espaço e no tempo, e o homem, com seus propósitos, sentimentos e qualidades secundárias, foi varrido dele como um espectador sem importância e como um efeito semi-real do grande drama matemático exterior. (BURTT, 1991, p. 82).

Na perspectiva da concepção científica moderna, a realização de descrições descontextualizadas, cindidas e genéricas faz parte do *habitus* científico. Na geografia hegemônica ensinada, este *habitus* se expressa por meio de discursos sobre o relevo, clima, vegetação, embasamento rochoso, sem que se considere o ser humano, o trabalho por ele realizado, suas relações com os outros elementos da natureza e as diversas espacialidades.

O ser humano é reduzido a mero espectador³⁴ do espetáculo geográfico e, quando lançado como objeto de estudo na trama discursiva e cartográfica da geografia hegemônica, transmuta-se em população, força-de-trabalho ou algum fenômeno passível de codificação matemática. Por meio deste procedimento metafísico, a referida geografia³⁵ cria um mundo “estranho”, diferente daquele em que o aluno vive, processo ao qual denominei de estrangeirização, e que acaba por gerar um forte sentimento de estranhamento do ponto de vista do sujeito cognitivo: o aluno torna-se *O Estrangeiro* em seu próprio mundo. Contudo, diferentemente de *Mersault*, não é assassinado; o sistema de ensino realiza seu ritual antropofágico por meio da assimilação forçada, auxiliando a aniquilar a possibilidade de constituição de subjetividades coletivas e contextualizadas.

Em se considerando as respostas ou reações dos alunos nas aulas – apatia, desinteresse, indisciplina para o trabalho a ser realizado em sala de aula –, e porque também não dizer de uma parte significativa de professores, todos esses “estrangeiros no “mundo” da geografia”, a tendência de ampliação do debate em torno e a favor do desaparecimento da disciplina é grande³⁶.

³⁴ Atentar para o lugar em que o sujeito é colocado para observar o planisfério: sua visão é a de quem está fora de um mundo composto por objetos mensuráveis, pairando no ar, assistindo ao que nele está ocorrendo, fato esse que indica que na linguagem cartográfica a prioridade é a da *res extensa*, domínio dos objetos mensuráveis.

³⁵ Esta geografia vem sendo criticada por muitos autores, dentre eles Lacoste (1989) e Moreira (1987) em suas obras intituladas, respectivamente: *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* e *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina*.

³⁶ No final da década de 1990, no Brasil, muitos segmentos da área da educação vêm propondo a junção de várias disciplinas das ciências humanas em um único bloco denominado de humanidades. Esta proposta, em geral, tem como fundamento a tese de que, ao se realizar a interdisciplinaridade, o conhecimento do objeto seria resgatado em sua totalidade, como se esta fosse a mera soma das partes. Os disseminadores dessa tese se esquecem de que o próprio ato de conhecer implica, necessariamente, a realização de recortes; não é possível a

As espacialidades que deveriam ser o foco central dos estudos geográficos se constituem em sistemas complexos, pois o todo não se constitui na mera soma das partes. O que dá identidade ao conjunto dos espaços geográficos não são os elementos que os constituem em si e *per se*, mas a relação que os seres humanos estabelecem entre si e com os outros elementos da natureza, a fim de prover as suas condições materiais³⁷ de existência. Branco (1989, p. 212), em seu estudo sobre a dialética da natureza, afirma que:

[...] Em qualquer sistema complexo o todo não coincide com a soma das partes. A importância das relações de interação entre as partes do todo sobrepõe-se à consideração quantitativa dos elementos constitutivos. As propriedades do sistema não são predizíveis a partir do conhecimento das propriedades dos elementos que o constituem nem das leis que regem as suas interações [...].

Por isso, a descrição e mesmo a apresentação cartográfica de cada um dos elementos da natureza – relevo, clima, vegetação, hidrografia, recursos naturais, população entre outros –, não equivale ao conhecimento ou entendimento das espacialidades produzidas pelos seres

tudo conhecer e nem a tudo ver. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 pode ser tomada como expressão do processo de desvalorização social da disciplina de geografia. No Capítulo II que dispõe sobre a Educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, no artigo 26 que reza sobre o currículo do ensino fundamental e médio, a Lei faz menção direta a uma série de disciplinas como língua portuguesa, matemática, arte, educação física, história e língua estrangeira moderna. Os saberes tradicionalmente ensinados pela geografia são citados sem nenhuma referência à disciplina, fato este que passa a ser entendido por muitos educadores enquanto possibilidade de inserção de outros profissionais das ciências humanas, como se pode verificar no trecho que segue: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 1997, p. 15). Na seção IV, no artigo 36, que trata do currículo do Ensino Médio, verifica-se a indicativa das seguintes diretrizes nos itens I e III, respectivamente: “I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...] III – domínio dos conhecimentos da Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1997, p. 19-20). Nos níveis mais avançados do ensino básico, como é o de nível médio, os saberes geográficos sequer são citados, o que permite antecipar um possível desaparecimento ou maior desvalorização da disciplina e dos saberes geográficos no Brasil. Os saberes aos quais não se teve acesso não são valorizados.

³⁷ Entenda-se também simbólica dado que inexistente separação entre produção material e simbólica, como adequadamente nos lembra Marx (1993, p. 163-164): “O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objecto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser universal, e portanto livre. A vida genérica, tanto para o homem como para o animal, possui sua base física no facto de que o homem (como o animal) vive da natureza inorgânica, e uma vez que o homem é mais universal do que o animal, também mais universal é a esfera da natureza inorgânica de que ele vive. Assim como as plantas, os animais, os minerais, o ar, a luz, etc, constituem, do ponto de vista teórico, uma parte da consciência humana, enquanto objectos da ciência natural e da arte – são a natureza inorgânica espiritual do homem, seus meios de vida intelectuais, que ele deve primeiro preparar para a fruição e perpetuação – assim também, do ponto de vista prático, formam uma parte da vida e da actividade humanas. No plano físico, o homem vive apenas dos produtos naturais, na forma de alimento, calor, vestuário ou habitação, etc. A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objecto material e instrumento da sua actividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.”

humanos e, muito menos, implica a possibilidade de predição e elaboração de leis gerais e absolutas que as regem³⁸.

Os conhecimentos desenvolvidos pelas ciências não-clássicas, como a termodinâmica e a teoria da evolução biológica, refutam a idéia de estabilidade associada à crença em um universo acabado e imóvel. Essas teorias confirmam que esta é a imagem do inexistente. Também os estudos sobre as concepções de espaço, e suas transformações ao longo de diferentes modos de produção, apontam para a impossibilidade histórica de absolutização dos saberes humanos³⁹, a despeito da tentativa dos grupos hegemônicos de legitimação e perpetuação das suas cosmologias. As verdades e os saberes possuem existência espaço-temporal; tentar aprisioná-los a partir da crença em estabilidades a-históricas absolutizantes é furtá-los do contexto de sua realização, significa negar o seu fundamento social ou sua essência.

É importante deixar claro que não se trata de fazer a defesa corporativa de uma disciplina que agrada a poucos. Antes, trata-se de chamar a atenção para a necessária manutenção da mesma, em função da importância da sistematização de saberes, na escola, acerca das espacialidades produzidas pelos seres humanos, enquanto elemento fundamental para a construção de entendimentos, identidades e ações no mundo. Recordemos as palavras de Lefebvre (1991, p. 34), que nos advertem sobre o fundamento tópico de nossa vida e identidade desde os primórdios: Onde?, é uma questão ligada à sobrevivência da espécie realizada filogenética e ontogeneticamente, pelos seres do gênero *Homo* e, conseqüentemente, por nós, seres humanos anatomicamente modernos.

Somadas às reações dos discentes em relação ao ensino da geografia, existem ainda aquelas de outros grupos sociais que, sob as mais diferentes formas⁴⁰, reforçam o

³⁸ Sobre esse assunto ver a obra de Branco (1989) *Dialética, Ciência e Natureza*, principalmente o Capítulo VI intitulado *Sintomas da dialética da natureza* (p. 205-249).

³⁹ Sobre esse assunto ver Santos D. (1997).

⁴⁰ A disciplina de geografia, em geral, é trabalhada de maneira descontextualizada do viver cotidiano das pessoas e, por isso, não raro está associada apenas a atividades alienantes por se realizarem apenas em si e *per si*, como o trabalho alienado sob a égide do modo de produção capitalista. Atividades como o decalque e pintura de mapas, memorização de informações topológicas ou de respostas descritivas são facilmente identificadas pelos mais diferentes atores sociais como sendo próprias da disciplina de geografia. Junto a muitos estudiosos das ciências humanas também existem aqueles que, por meio de uma noção de espaço e tempo métricos, cujos fundamentos residem na física clássica, ao considerarem o tão propalado fenômeno da compressão espaço-temporal, característico da modernidade ou pós-modernidade, estão a decretar o fim da geografia, à maneira de Francis Fukuyama, o apologeta do fim da história. Richard O'Brien e Paul Virílio estão entre os fiéis disseminadores da disparatada idéia do fim da geografia. O que há de interessante nas teses do fim da história e da geografia está no fato de que as mesmas podem ser tomadas como sintomas de que as noções de espaço-temporalidade estão a sofrer transformações. A crítica, negação da relevância e o incentivo ao abandono de uma concepção de espaço são ações que apontam na direção de sua transformação.

questionamento sobre a necessidade do ensino e aprendizagem dos saberes geográficos⁴¹. Estas atitudes, pontas de um *iceberg*, devem ser tomadas como manifestações sociais engendradas na sociedade ocidental, no contexto de um longo processo de obscurecimento da relevância cognitiva da compreensão das espaço-temporalidades em favor do pensamento metafísico, próprio de tradições alinhadas aos setores hegemônicos. Há de se entender, portanto, o processo de “estrangeirização” ou alienação, por meio do qual o ensino da geografia, via de regra, torna os saberes sobre o espaço irrelevantes aos olhos de uma grande parte da sociedade.

Iniciei o presente capítulo com um trecho do romance de estréia do grande mestre dos quadrinhos ou *graphic novel*, Alan Moore (2002), pois, no excerto selecionado, o autor faz referência aos mapas, figurações espaciais identificadas com a disciplina da geografia por uma parcela razoável da sociedade ocidental. Muitas pessoas escolarizadas podem não se lembrar do discurso geográfico docente ou das lições do livro didático, mas, certamente, recordam-se das aulas de geografia por meio das quais entravam em contato com os mais variados tipos de mapas.

O referido autor, na epígrafe transcrita, indica que, para além das espacialidades apresentadas nos mapas social e historicamente engendrados e disseminados em todo o Ocidente, sempre existirão aquelas provenientes de nossa memória e imaginação, fontes de mapas “mais verdadeiros e mais claros”, porque constituídos a partir de “uma nossa linguagem mais forte”. Tais espacialidades, marginalizadas historicamente por uma geografia hegemônica⁴², também devem ser abordadas pela geografia que se ensina, dado que se

⁴¹ Este questionamento e embate não são novos pois, segundo Escolar (1996, p. 70), já na primeira década do século XX, a Geografia – ciência e disciplina – é criticada pelas outras ciências humanas, dentre elas a história, sociologia e economia política. Segundo Escolar (1996, p. 69), do ponto de vista interno às ciências humanas, a rápida aparição da sociologia somada ao distanciamento da geografia em relação à filosofia, são argumentos utilizados pela economia política e história na tecedura dos seus questionamentos endereçados à ciência geográfica.

⁴² Esta geografia foi denominada por Lacoste (1989, p. 31) como “geografia dos professores” e caracterizada como aquela que, apesar de ter aparecido há menos de um século sob a égide do Estado nação, “[...] se tornou um discurso ideológico no contexto do qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.”, pois é, aparentemente, extirpada de práticas políticas, militares e decisões econômicas, ou seja, da práxis humana realizada no contexto do atual modo de produção, dissimulando, dessa maneira, a eficácia e relevância das análises espaciais enquanto instrumentos de ação dos espaços. De minha parte, acrescentaria às observações do autor que essa geografia nega, sobretudo, as espacialidades não hegemônicas ao não estabelecer racionalidades acerca das mesmas e, assim, acaba por marginalizar seus portadores, atuando como elemento altamente alienador, processo este que ocorre também com o trabalho alienado no modo de produção capitalista. O que se verifica no referido modo de produção é a realização da alienação do trabalhador por meio do trabalho, concebido aqui de maneira ampla, enquanto atividade humana no contexto das relações sociais. Marx (1993, p. 162-163) descreve o processo de alienação do trabalhador: “[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se

constituem fundamento para a criação do que Marx (1993) denomina de homem genérico e de sua universalidade, podendo, dessa maneira, auxiliar no processo de ruptura com o que, na presente reflexão, estou a denominar como processo de "estrangeirização" ou alienação discente.

O fundamento do presente capítulo é a idéia de que questões referentes às disciplinas escolares, ou aos conhecimentos, somente podem ser analisadas em se considerando o contexto social e espaço-temporal em que ocorrem tais processos. As idéias e instituições hegemônicas de uma época são produzidas nos modos de produção da existência humana, em diferentes momentos históricos e lugares, em um movimento de tensão entre os sujeitos sociais. Esta é a materialidade dos processos, historicamente negada pelas mais diversas tradições filosóficas atreladas ao idealismo e ao positivismo e suas variantes produzidas nas ciências humanas, que deve ser resgatada a fim de que se tenha uma compreensão mais congruente com a realidade.

Desta maneira, como se trata de demonstrar como ocorre o processo de "estrangeirização" ou alienação discente, por meio da aprendizagem de saberes geográficos escolares, o presente capítulo foi estruturado em duas partes.

Em um primeiro momento, abordei as tensões dialéticas entre processo produtivo e institucionalização da escola moderna. O primeiro e o segundo processo mantêm entre si relações diretas, o que não significa dizer que as mesmas tenham se realizado espaço-temporalmente de maneira linear. A análise de tais relações, ao longo da referida espaço-temporalidade, nos revela que as mesmas são eivadas de tensões e contradições, por serem expressões das relações sociais contraditórias que se travam no modo de produção capitalista. Em cada Estado nação, em função de suas especificidades históricas e geográficas, houve particularidades no que se refere ao modo como o processo se desenrolou, o que não significa que não se possa estabelecer linhas gerais de desenvolvimento, a fim de compreender o tipo de sociedade que a escola moderna auxiliou a construir.

Aqui assumo que, no que se refere aos processos relativos ao ser humano e, especificamente, às questões abordadas no presente Capítulo, a perspectiva materialista

sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. [...] O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. [...] Chega-se à conclusão que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal. Comer, beber e procriar, etc., são também certamente genuínas funções humanas. Mas abstractamente consideradas, o que as separa da restante esfera da actividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal.”

dialética coloca-se como o horizonte de entendimento mais adequado, na medida em que possibilita a realização de análises que não sejam deterministas, idealistas, mecanicistas e até mesmo ingênuas⁴³, muito comuns nos debates das práticas educativas que ocorrem em uma sociedade de classes, cuja característica primordial é a tensão e luta existentes entre as mesmas. A referida matriz de pensamento permite apreender os processos educativos e os elementos a eles inerentes em uma tensão dialética, própria do campo da educação moderna no contexto do modo de produção capitalista.

É importante esclarecer que, apesar de a presente reflexão estar ancorada no ensino da geografia que se realiza na escola formal, entendo por educação qualquer ação humana que concorra para a humanização do ser humano – sua diferenciação dos outros animais por meio do trabalho, atividade esta eminentemente humana. Nesta perspectiva, a educação é entendida como prática social “[...] uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.” (FRIGOTTO, 1996, p. 31). Não se pode desconsiderar o contexto histórico e espacial no qual se institucionalizou a escola moderna, sob a pena de entendê-la equivocadamente, ou seja, liberta de suas determinações e, portanto, das relações sociais que a engendraram, como o fazem as análises ancoradas na tradição do pensamento metafísico.

Posteriormente, abordo a constituição do ensino da geografia no contexto da escola moderna, sob a égide do modo de produção capitalista, tendo na Europa central e meridional suas primeiras espacializações. O fundamento desta parte da reflexão é a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de um saber e uma concepção sobre o espaço, considerados como os únicos legítimos no plano das relações sociais engendradas, têm implicado na inviabilização de outros saberes e espacialidades e, portanto, na alienação dos sujeitos e na sua formação unilateral.

⁴³ Atualmente ainda é muito comum nos depararmos com análises, principalmente as estruturalistas, que correlacionam mecanicamente a escola e todas as ações nela realizadas com as estruturas hegemônicas de poder e que, dessa maneira, acabam por imputar a essa instituição um papel meramente reprodutor. Existem ainda outras análises, em geral idealistas, que, ao abordarem o espaço escolar de maneira descontextualizada, ingenuamente o entendem enquanto instância facilitadora da ascensão social, econômica e cultural, dos indivíduos, tomados indistintamente. Ambas as perspectivas negam tanto o caráter histórico, geográfico, social e contraditório dos processos educativos, quanto os locais onde os mesmos se realizam e suas instituições. Tais análises acabam por se caracterizar pela sua unilateralidade, ao que desconsiderarem o movimento de tensão dialético existente entre as classes sociais formadas no contexto do modo de produção capitalista.

1.1. As leituras metafísicas da escola e dos processos educativos

"Dirijamo-nos diretamente para o mundo, para as coisas - para o conteúdo. Libertemo-nos de todos os traços de formalismo; de todas as obscuras sutilezas da metafísica reconvertida - como na Idade Média - em escolástica abstrata; de todos os seus 'problemas' insolúveis. Sejamos resolutamente modernos. Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento deste movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição." (LEFEBVRE, 1991, p. 174).

A institucionalização da escola moderna ou de massas, via de regra, é abordada por certas tradições de pensamento como sendo um conjunto de processos que possui um funcionamento próprio ou que tem uma existência sem lastreamento nas condições materiais de existência e produção das sociedades. Dentre as tradições, destaca-se a metafísica e os pensamentos dela derivados, que têm sido o fundamento do pensamento ocidental hegemônico e que têm dominado, quase que de maneira absoluta, o campo das análises e as próprias atividades ligadas aos processos educativos.

Fernández Enguita (1993, p. 19) afirma que o fato descrito explica-se pela própria constituição histórica da sociedade ocidental, fundada na separação metafísica entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual. Em sua obra intitulada *A face oculta da escola*, o autor desvela as relações que fundamentam essa ancoragem:

O pensamento educacional esteve quase sempre pautado principalmente pela marca do idealismo. Embora em sua história figurem nomes vinculados ao sensualismo ou a um certo materialismo como os de Locke ou Helvetius, o que domina é uma longa lista de filósofos-pedagogos de tendência idealista: Sócrates, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Kant, Herbart, etc., para citar apenas alguns. Isto é natural se se tem em conta que o veículo aparente por excelência da educação é a palavra, e que esta parece ser o único suporte das idéias que expressa e transmite. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 134-135).

O pensamento, no Ocidente, por ter se desenvolvido em sua face hegemônica como atividade social realizada e monopolizada por poucos, foi tradicionalmente compreendido como ação mais nobre que o trabalho alienado, que, por sua vez, nesta mesma linha de compreensão – idealista e metafísica –, ficou reduzido à sua face alienante. Trabalho e escola têm sido equivocadamente abordados pelas referidas tradições enquanto atividades distintas que, inclusive, se realizam em territórios distintos.

Os desdobramentos de tais concepções são inúmeros, mas talvez o de maior profundidade, alcance e envergadura, exatamente por não ser considerado enquanto tal, seja o desenvolvimento da crença de que as ações educativas na e da escola têm como foco central apenas o intercâmbio, principalmente entre professores e alunos, de informações e idéias científicas concebidas como neutras, sendo a palavra, a linguagem, seu veículo ou suporte por excelência. Oculta-se, a partir deste entendimento, todo o conjunto de relações sociais que

engendram e que são inerentes aos processos educativos e que, neste contexto, são reduzidos a meros processos comunicativos que se realizam no território restrito da sala de aula.

Infelizmente, este é o fundamento de muitas teses ancoradas na metafísica, que defendem que os “problemas de aprendizagem” dos alunos se devem a uma incorreta utilização de metodologias de ensino por parte do professor. É neste horizonte restrito em que está confinada uma parte significativa de reflexões e trabalhos realizados sobre os processos educativos, principalmente aqueles circunscritos à educação formal. E é deste equívoco que se alimentam as práticas educativas alienadas e alienadoras que têm se realizado no espaço escolar como um todo.

[...] os que fazem da educação um problema, os que pensam e escrevem sobre ela e, por conseguinte, os que elaboram a idéia de educação que ainda domina nossa civilização, são as classes sociais distanciadas do trabalho ou, com maior frequência, aquelas pessoas que se ocupam da educação dessas classes ociosas. [...] Para aqueles que não estão condenados a dedicar sua vida ao trabalho, sob condições que lhes são impostas, para eles, em troca, a educação, ou seja, os objetivos da formação do homem e os métodos para alcançá-los são, por natureza, um problema. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 23).

É preciso salientar que, como adequadamente nos lembra Manacorda (2002), a propalada problemática dos métodos de ensino ou da didática aparece somente em sociedades absolutistas e dominadoras, junto a algumas classes sociais e sob condições específicas: quando se usa de um dado saber para o domínio e miséria do outro ou, em outras palavras, quando se trata de usar os processos educativos a serviço da alienação.

Não por foi acaso que, de acordo com Capponi (apud MANACORDA, 2002, p. 279), o entendimento da educação como arte que existe *per si*, que precisa de métodos para sustentar-se foi idéia dos jesuítas. Em outras palavras, processos educativos alijados das condições materiais de produção, das relações humanas e suas espaço-temporalidades foram pensados por sujeitos sociais que estavam a serviço da dominação e subjugação do outro. Afinal, a alienação, a aculturação⁴⁴ e a dominação de populações autóctones necessitavam de um método de ensino eficaz que, não raro, fazia uso da violência física e, invariavelmente, da psicológica, isso porque a cultura ocidental foi imposta a vários povos por ser considerada a única legítima. Sobre o século XVIII nos informa Manacorda (2002, p. 280):

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde o momento que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos, objetivos, o ‘como ensinar’ (até as coisas mais tradicionais, como a preparação ‘instrumental’, ou ‘formal’ do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o

⁴⁴ É importante lembrar que toda aculturação envolve culturação, ou seja, tais processos se realizam de maneira imbricada.

problema dos novos conteúdos da instrução ‘concreta’, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática.

Ao se universalizar um tipo de educação laica, cujos valores, visões de mundo e fundamentos estavam umbilical e visceralmente ligados à educação que se realizava no seio das famílias aristocráticas e burguesas, os “problemas” do ensino vão, *pari passu*, se avolumando com a disseminação da escola por todo o mundo. Não por acaso, atualmente os mesmos estão majoritariamente presentes em escolas que atendem à classe trabalhadora, pois é exatamente esta que tem dificuldade em aceitar como universal – resistência? –, *habitus* engendrados pelas e para as classes sociais hegemônicas.

Weber (apud BOURDIEU, 2000b, p. 93) em sua obra *O judaísmo antigo* acertadamente afirma: “O camponês só se torna ‘burro’ ali onde ele é pego pela engrenagem de um grande império, cujo mecanismo burocrático ou litúrgico lhe continua sendo estranho.” Ao resgatar a afirmação weberiana, Bourdieu (2000b) nos lembra que, existem mecanismos de conversão coletiva da visão de mundo que passam a operar de maneira acelerada, quando da institucionalização e disseminação do sistema de ensino, junto às classes sociais menos favorecidas.

A disseminação da visão de mundo burguesa por meio da escola cria muitos “problemas” de ensino que se constituem, em grande medida, em função do descompasso entre a visão de mundo considerada como a única legítima, passível de ser racionalizada e universalizada por meio do ensino, e as representações de mundo e das coisas nele existentes das classes sociais não hegemônicas que, via de regra, não têm adentrado a escola.

Contudo, ideologicamente, os “problemas do ensino” são interpretados como carências, ora dos professores, ora dos alunos ou da sociedade em geral. O que os idealistas ou metafísicos não quiseram enxergar – a educação enquanto conjunto de relações sociais que expressa as contradições fundamentais da sociedade que a configura –, constitui-se, ainda hoje, em um campo a ser necessariamente explorado, dada a força e legitimidade que possuem as pesquisas e trabalhos alinhados às referidas formas de pensamento⁴⁵.

⁴⁵ Para Fernández Enguita (1993, p. 17 et seq.), um elemento revelador da força do idealismo e da metafísica na abordagem dos processos formativos reside no fato de que a educação e a pedagogia constituem-se em uma das poucas áreas das denominadas ciências humanas ainda hoje impermeáveis ao marxismo ou às abordagens da Teoria Crítica. No caso do Brasil, o materialismo histórico tem sido o método assumido e defendido por educadores que se recusam a reduzir a educação ao mero plano das idéias. Contudo, desde a década de 1980 até o final da década de 1990, parece ter caído em desuso, principalmente por aqueles educadores afeiçoados em novidades ou modismos pedagógicos. Atualmente, urge, na perspectiva destes últimos, descobrir o pedagogo conselheiro que tenha uma fórmula mágica, verborrágica, para as mazelas da educação. O fosso entre o fazer e o pensar, na educação formal, tem constantemente aumentado. A partir da tese de muitos assessores e conselheiros do Ministério da Educação de que os professores do ensino básico não possuem competência para pensar o processo de ensino e aprendizagem no qual atuam, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem auxiliado a aumentar ainda mais o referido fosso. Hoje, certamente mais do que antes, a perspectiva idealista em educação

O materialismo histórico impõe-se por uma necessidade de avanço, no sentido da elaboração de perspectivas sobre os processos educativos mais congruentes com a realidade. A eliminação do movimento, da diferença e das contradições nas análises educacionais, a negação da necessidade de contextualizações espaço-temporais para o entendimento do fenômeno, a negação do trabalho enquanto ação constitutiva do ser humano e do educativo inerente a toda e qualquer relação humana têm resultado na ideologização, reificação e fetichização⁴⁶ dos processos educativos, bem como de seus entendimentos. A conversão da percepção-compreensão do mundo e dos processos educativos de uma maneira menos alienada se faz necessária.

Segundo Fernández Enguita (1993), as pesquisas e reflexões que começam a desmistificar a educação formal, ou revelar sua face oculta, datam, principalmente, do final de 1960; ou seja, foram realizadas quase uma década depois da efetiva universalização quantitativa da escola moderna pela maior parte do planeta. Afirmo o autor que, anteriormente ao referido período, a educação que ocorria nas escolas era apreendida apenas em sua positividade, ou seja, era entendida como instrumento do desenvolvimento econômico de um país, de ascensão sócio-cultural e econômica dos sujeitos sociais, entre outros.

Apesar de a afirmação do autor estar correta no que se refere ao grosso das pesquisas, não se pode esquecer da relevância das reflexões de Antônio Gramsci sobre a formação dos intelectuais, a organização da escola e da cultura e sobre os princípios educativos que devem nortear a escola unitária⁴⁷ defendida por ele em sua obra intitulada *Os intelectuais e a*

tem auxiliado na inviabilização de projetos democráticos na área, vide o exemplo do substitutivo para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) da sociedade brasileira, sistematizado por Florestan Fernandez, que foi solapado por Darcy Ribeiro e as elites deste país. O que se quer aqui dizer é que não podemos cometer o equívoco de analisar a Educação de maneira descontextualizada do mundo e das relações produtivas que se realizam espaço-temporalmente. Vivemos em uma sociedade em que o modo de produção capitalista, daí a necessidade de matrizes teórico-metodológicas que nos auxiliem a entender a instituição escolar em suas contradições e tensões dialéticas, no contexto desse modo de produção. Muito mais do que opção política, a análise materialista dialética constitui-se em uma necessidade em direção a análises acerca da educação mais congruentes com a realidade ora configurada.

⁴⁶ Processos inerentes à alienação que ocorre no modo de produção capitalista, no qual a propriedade privada, a divisão entre o trabalho intelectual e manual produz uma forma unilateral e hegemônica de entender a educação, bem como os processos educativos. Ao tomá-los como coisas que possuem existência autônoma ou independente das relações sociais de produção – reificação –, ocorre a ideologização ou inversão do sentido dos mesmos e sua conseqüente fetichização ou adoração, por se tratarem, nesta concepção, de atividades enriquecedoras do espírito humano, capaz de retirar os sujeitos de sua ignorância, colocando-os no caminho da verdade e do conhecimento. Nesta perspectiva, oculta-se a base material, as relações sociais e de produção, nas quais as idéias se originam, o que permite o estabelecimento da crença na neutralidade do conhecimento e dos sujeitos que as elaboram.

⁴⁷ O autor elaborou a idéia de escola única ou unitária em contraposição às contradições existentes entre escola clássica – destinada às elites e aos intelectuais –, e a profissional – destinada às classes instrumentais, cujo destino é por ela predeterminado. A escola única ou unitária significa para Gramsci (1978, p. 118, 121, 125, 136) o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial na vida social, seu objetivo pedagógico deve visar à condução do jovem “[...] até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1978, p. 136). Verifica-

organização da cultura, que, somados aos *Cadernos do Cárcere*, constitui-se, ainda hoje, em uma fonte relevante para a compreensão da educação formal, da escola e dos processos educativos que nela se realizam.

Os estudos que tentam desmistificar a escola, ou mostrar sua outra face, chamam a atenção para o papel da instituição na integração dos indivíduos nas relações sociais de produção. As abordagens historiográficas de Foucault, dos historiadores revisionistas norte-americanos, o estrutural-funcionalismo parsoniano, o estruturalismo althusseriano, com sua teoria da ideologia e dos aparelhos ideológicos do Estado, e a análise do princípio de correspondência presidida pela escola de Samuel Bowles e Herbert Gintis são abordagens relevantes que fizeram os primeiros esforços na direção da ruptura com as tradicionais abordagens da escola nas pesquisas em educação⁴⁸. Data também do final da década de 1960, coincidindo, não por acaso, com as manifestações mundiais dos movimentos estudantis, o aumento dos debates sobre as possíveis contribuições do materialismo dialético na análise dos processos educativos.

Apesar disso, como adequadamente afirmou Fernández Enguita (1993, p. 18), a educação ainda hoje se constitui em uma área de pensamento refratária ao materialismo dialético, isso porque na mesma ainda predominam temas, motivos e constantes que “[...] perduram desde a maiêutica até a educação natural, desde o ‘mestre interior’ agostiniano até a ‘intuição’ de Pestalozzi, desde a ‘purgação’ de Sócrates até a educação negativa-rousseauiana.” Segundo o referido autor, existem muitas idéias que aparecem reiteradamente em educação e que, a meu ver, têm se constituído ainda hoje em obstáculos epistemológicos que dificultam o pensar dos processos educativos mais congruentes com a realidade. São eles:

- O idealismo e a metafísica que, quase que de maneira absoluta, têm dominado as análises e práticas educativas. O fundamento de tal *habitus* é a dissociação histórica que se constituiu no Ocidente entre trabalho manual e intelectual no contexto da qual se originou a escola, *locus* onde se vivencia e reproduz histórica, cotidiana e constantemente a cisão entre o fazer e o pensar.

- A identificação restritiva entre educação e escola ou a redução dos processos educativos e de aprendizagem à escola formal fomenta o sentimento de exclusivismo

se que o autor propõe uma educação para a vida democrática, que consiste em que “[...] cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.”

⁴⁸ Para um maior detalhamento sobre o posicionamento dos pesquisadores, suas escolas e teses centrais, sugiro a leitura do livro de Fernández Enguita (1993) intitulado: *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*, principalmente os Capítulos I, II, V e VII.

meritocrático e a exclusão e desvalorização social dos que a ela não têm acesso, expressão de uma concepção elitista e, por isso, altamente marginalizadora dos sujeitos. Este entendimento tem assento freqüente na educação formal de sociedades divididas em classes. Ao negar o caráter amplo da educação como processo inerente à formação humana ou que abrange a vida do ser humano, abarcando todas as suas atividades, a identificação citada desvaloriza tanto uma vasta gama de processos constitutivos dos seres humanos quanto os sujeitos sociais que não atuam como profissionais da educação. Oculta-se dessa maneira, a dimensão educativa de toda e qualquer relação humana.

- O pensamento pedagógico tende a ser a-histórico, posicionamento que alimenta a crença na educação como um fenômeno natural, descontextualizado espaço-temporalmente. Daí a defesa, em vários momentos históricos, de uma educação ajustada à “verdadeira natureza humana”⁴⁹, proclamando:

[...] como exigências naturais, humanas ou de toda vida em sociedades, as exigências de uma sociedade particular, em um tempo concreto. Não em vão, outorga-se reiteradamente a primazia, explícita ou implicitamente, à formação dos costumes não à instrução propriamente dita. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 29).

A primazia e o foco na formação dos costumes revelam a face oculta da escola, enquanto instituição que auxilia na constituição-consolidação de *habitus* voltados à (re)produção do *status quo* ou do modo capitalista de produção.

- O imanentismo, reverso da educação natural, constitui-se em outra constante no pensamento pedagógico. O caráter de inculcação, imposição e socialização da educação escolar se oculta por detrás da crença de que o que os alunos se tornam é o que já existe dentro deles. O trabalho do professor consistiria, na perspectiva desta crença, em permitir que as potencialidades discentes se desenvolvam livremente. Naturalizam-se, dessa maneira, os fracassos e sucessos dos processos educativos, atribuindo-se o mérito dos mesmos ao indivíduo e suas qualidades individuais. Escamoteia-se assim, todo um conjunto de condições materiais, disputas ideológicas e simbólicas que influenciam na educação.

⁴⁹ Concebida equivocadamente como universal e homogênea, portadora de determinadas características *a priori*. Esta concepção está relacionada ao que Moreira (1993, p. 127) denomina de cultura da repetição que o capitalismo “[...] herdou de toda uma evolução histórica que vem desde o escravismo antigo. A cultura da repetição faz parte da velha tradição cultural da metafísica, segundo a qual há algo no mundo que é sempre universal, sempre constante, na composição da ossatura do mundo. Algo que está onipresente em cada detalhe do diverso, agindo para padronizá-la sob um arcabouço eterno, a exemplo da relação do uno e do múltiplo dos criadores da filosofia. Este é o fundamento de muitas teorias pedagógicas que imputam aos seres humanos uma série de características universais e que, ao assim agirem, apontam para a crença na eterna repetição dos processos de aquisição do conhecimento e para a possibilidade do estabelecimento de leis ou regras gerais de ensino que conduzirão a um correto processo de ensino e aprendizagem.”

- Ocorre reiteradamente na educação formal um discurso classista disfarçado de universalista. Existem, segundo Fernández Enguita (1993, p. 37), duas formas básicas de classismo: a exclusão literal das classes populares da escola⁵⁰ e a diferenciação do aparelho escolar. “[...] em geral, todo acesso de novas camadas sociais à escola ou à educação se viu acompanhado mais ou menos automaticamente pela diferenciação desta.” Poucos ou nenhum discurso universalista remete às condições materiais necessárias para sua realização; via de regra, neles impera o *laissez faire*: “[...] as pessoas têm o direito de buscar as coisas por sua conta, se é que podem.”, dizia Herbert Spencer, justificando a privação da educação da massa da população a partir do pressuposto de sua própria incompetência natural.

- Em inúmeros discursos⁵¹ sobre a educação, existe a defesa de que a mesma é um instrumento de poder político da minoria sobre a maioria. Nesta perspectiva, é legitimado o acesso a um saber diferenciado, de melhor qualidade, apenas a algumas classes sociais, relegando-se a um segundo plano a educação das massas. Essa ação se constitui em uma das formas de barrar o acesso das classes dominadas aos conhecimentos socialmente produzidos.

- A exclusão ou postergação a que a mulher se viu submetida é uma outra constante em educação. “[...] Esse não é um traço distintivo da história da educação ou do pensamento educacional, mas de toda a história e do pensamento de todos os tempos e em todas as áreas.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 41). Segundo o mesmo autor, poder-se-ia dizer que, quando se atribuiu à mulher um *status* educacional, este era superior ao seu *status* social. A postergação ou exclusão feminina expressa o quanto ainda hoje, em muitos países, a educação é vista muito mais como instrumento de realização de poder do que de estabelecimento de relações humanas mais igualitárias.

As constantes arroladas têm se realizado ainda hoje; se constituem de fato em idéias resgatadas, reiteradas e reproduzidas hegemonicamente ao longo de formações sócio-históricas, ancoradas em profundas desigualdades sociais que apontam para projetos societários não democráticos. Obviamente que, no contexto do modo de produção capitalista, essas constantes têm nuances próprias e as mais diversas em função das características específicas que acabam se delineando entre o sistema produtivo e os processos educativos. Esta é a diferença fundamental entre a educação moderna de massas que auxilia, juntamente

⁵⁰ Que ocorria antes da Revolução Industrial que auxiliou na consolidação da educação das massas do século XVIII em diante.

⁵¹ Desde os gregos, existem registros de que muitos pensadores defendiam uma educação para as elites e outra para os dominados. No contexto da educação moderna ou das idéias que a influenciaram podem ser citados: Montaigne, Locke, Lutero, Voltaire, Rousseau, Kant, Herbert Spencer entre outros.

com outras instituições⁵², a produzir o trabalhador coletivo e a que se realizava anteriormente, voltada apenas para a formação das elites.

⁵² A escola tem existência histórica anterior ao modo de produção capitalista e, no contexto de tecedura das relações capitalistas, foi pelo mesmo apropriada, juntamente com outras instituições que sobreviveram às profundas transformações sociais. Contudo, não é a única instituição a auxiliar na produção do trabalhador coletivo; outras também o fazem. Atualmente, com o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massas e das redes virtuais, está ocorrendo uma substituição parcial das funções anteriormente exercidas pela escola, enquanto principal fornecedora de informações à população em fase de escolarização. No entanto, a instituição escolar exerce uma função outra, muitas vezes não completamente reconhecida, que é a de ser uma das únicas instituições socializadoras em que os escolares passam uma quantidade razoável de horas por dia. O impacto dessa socialização tem sido significativo na vida das pessoas. Esta é a outra face da escola que deve ser desvelada.

1.2. Sobre a institucionalização da escola moderna e suas relações com o processo produtivo: a aprendizagem da repetição por repetição

"A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida." (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

Para evidenciar as relações da escola moderna com o processo produtivo, realcei três aspectos interdeterminantes:

- O processo histórico da reinvenção da escola, a partir de formas históricas anteriores que serviam às classes sociais hegemônicas;
- Os objetivos, conteúdos pedagógicos e metodologias de ensino, assumidos por algumas instituições escolares cujos currículos, em consonância com o projeto societário das classes hegemônicas, estavam explicitamente voltados à disseminação do *habitus* burguês, cuja ênfase do processo cognitivo residia na aprendizagem da repetição;
- A lenta transformação da territorialidade da escola, diretamente ligada ao processo produtivo.

É por meio da apreensão destes elementos que se pode verificar que a escola foi institucionalizada por ser um dos instrumentos de viabilização do projeto societário das classes hegemônicas imposto aos dominados em função de suas relações de interdependência com o processo produtivo. A escola moderna passa à existência a partir da reinvenção de modelos vigentes; contudo, sua configuração em cada local terá especificidades, dependendo das tensões sociais existentes em cada sociedade onde foi institucionalizada pelo Estado-nação, como demonstrarei nas linhas que seguem.

Iniciemos pelo primeiro aspecto relativo ao processo histórico, no qual observaremos a relação entre a decadência do feudalismo e o engendramento do capitalismo na sua face mercantil, vista a partir dos processos que fizeram com que a escola moderna passasse à existência.

A institucionalização da escola nas sociedades ocidentais é muito anterior ao modo de produção capitalista, remontando ao período da Antiguidade⁵³. Esta escola, constituída em épocas de extrema hierarquização em que quase inexistiam processos de mobilidade social, estava voltada para a formação das elites e tinha como função precípua a reprodução do *status quo*, haja vista que apenas os grupos hegemônicos a ela tinha acesso. Contudo, é na baixa Idade Média europeia que as condições materiais de produção e existência humanas lentamente se modificam e, paralelamente ao surgimento e incremento da economia mercantil nas cidades europeias – inicialmente as do centro e do norte, respectivamente as áreas que correspondem atualmente a Itália, Países Baixos e Alemanha, onde o comércio nunca deixou de existir –, e sua organização em comunas, verifica-se o aparecimento dos primeiros mestres livres, possivelmente um dos organizadores das primeiras universidades⁵⁴. É neste momento em que ocorrerá a mudança da espacialidade da educação formal, pois, anteriormente restrita aos territórios eclesiásticos, lentamente transbordará para fora deles, assim como o poder político, e atingirá uma parcela maior da população. Manacorda (2002, p. 145) descreve os mestres livres da seguinte forma:

[...] sendo clérigos ou leigos, ensinam também aos leigos. Munidos da *licentia docendo* concedida pelo *magischola*⁵⁵, ensinando fora das escolas episcopais e freqüentemente, para evitar concorrência, fora dos muros da cidade⁵⁶ (*extra muros civitatis*), eles satisfazem as exigências culturais das novas classes sociais. [...] Estes mestres livres ensinavam especialmente as artes liberais do trívio⁵⁷ e quadrívio⁵⁸; mas aqui e ali aparecem escolas livres de outras disciplinas [...].

Verifica-se por meio da afirmação do autor que na baixa Idade Média se encontram as primeiras instituições assemelhadas à escola moderna e a seus mestres que, de acordo com Luzuriaga (1984, p. 87), surgem com a nova classe social burguesa ou cidadã, assim denominada por ser formada pelos habitantes dos burgos, ou cidades. Essa educação,

⁵³ Apesar de existirem escolas em diversos momentos históricos, é importante salientar que entre as instituições que atualmente conhecemos e aquelas do medievo e da Antiguidade existem muito mais diferenças do que pontos comuns. Considerando uma tal diversidade, faz-se necessário desconfiar de abordagens lineares com tendência à homogeneização como, via de regra, se encontra nas diferentes histórias da educação ocidental.

⁵⁴ Sobre esse assunto ver Luzuriaga (1984), Manacorda (2002) e outros autores que tratam da história da Educação, da Escola e das Universidades no medievo que, com freqüência, fazem referência ao surgimento dos primeiros mestres livres, processo este relacionado a uma crescente demanda burguesa por escolas, cuja ênfase na profissionalização e domínio de artes não verbalistas lentamente as tornou laicas.

⁵⁵ *Scholasticus* ou *magischola* foi um cargo cuja autoridade cresceu com o passar do tempo. Na Igreja assumiu posições mais elevadas, transmitindo a função de ensinar a um seu substituto, o *proscholus*. O *magischola* vendia a autorização necessária para o exercício do ensinar, denominada *licentia docendi*, daí a cobrança pelo ensino por parte de quem a comprava. Sobre esse assunto ver Manacorda (2002).

⁵⁶ Porque no intra-muros predominava a educação organizada pela Igreja.

⁵⁷ Trívio ou *Trivium* compõe as três artes liberais elementares nas Universidades Medievais: gramática, retórica e lógica. As artes liberais no medievo referiam-se ao conjunto das “artes” que compunham o curso completo dos estudos nas universidades: *trivium* e *quadrivium*.

⁵⁸ Quadrívio ou *Quadrivium* refere-se aos quatro estudos liberais – por ordem: aritmética, música, geometria e astronomia – que se seguiam ao *trivium*.

conhecida inicialmente como gremial⁵⁹, posteriormente, com o maior desenvolvimento das cidades e da hegemonia burguesa, passou a ser denominada municipal. Suas escolas “[...] Tinham caráter essencialmente prático, mas algumas ensinaram também matérias de caráter humanístico, como literatura, geografia e história.”⁶⁰ (LUZURIAGA, 1984, p. 88).

Com o desenvolvimento da economia e sociedade mercantis, foram se formando as escolas municipais, principalmente no centro e norte da Europa, que, aos poucos, e inicialmente sob os protestos da Igreja católica, se tornaram independentes das escolas eclesiásticas⁶¹. A educação gremial e municipal, precursoras da educação pública, tinha um caráter profissional, embora abarcasse estudos gerais de leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã. Verifica-se que a instituição escolar, no contexto das cidades e sociedades de economia

⁵⁹ Assim denominada por ser formada a partir das corporações de ofício ou grêmios.

⁶⁰ Neste ponto faz-se necessário um adendo à idéia do autor na medida em que também os discursos literários, geográficos e históricos que passaram à versão hegemônica da história têm seu caráter prático ou razões práticas, na medida em que auxiliaram na constituição do *habitus* burguês. A contraposição entre disciplinas de caráter prático e humanístico insere uma falsa oposição no currículo escolar na medida em que todas elas estavam fundadas em um mesmo projeto societário voltado à legitimação e perpetuação das hegemonias.

⁶¹ As escolas eclesiásticas se desenvolveram sobretudo a partir do século XI e formavam clérigos. Seu ensino se compunha do *trivium*, do *quadrivium* e dos Evangelhos ou teologia. Segundo Eby (1976, p. 17-20), pouco antes da Reforma no século XVI, havia predominantemente, nas escolas européias, três graus escolares: as escolas vernáculas elementares, escolas de gramática latina e as universidades. Contudo, havia muitas espécies de escolas diferentes voltadas para a educação masculina. Tais instituições eram extremamente elitizadas; isso porque “[...] Exatamente que escola um menino iria frequentar, se é que viesse a fazê-lo, dependeria das circunstâncias de nascimento, parentesco, classe social, inteligência, país natal, e de sua aspiração na vida.” (EBY, 1976, p. 17). Para exemplificar a variedade de escolas que marcam esse período, podem ser citadas especificamente aquelas existentes no norte da Europa: escolas monásticas ou claustrais, encontradas em todo o mundo cristão; responsáveis pela formação de monges, essas instituições eram as mais ricas e proporcionavam “[...] a seus internos um modo de vida mais calmo e seguro que o encontrado em qualquer carreira secular.” (EBY, 1976, p. 17); escolas catedralícias: localizadas em centros populosos, originalmente formavam sacerdotes, mas passaram a preparar pessoas para ocupar posições elevadas na Igreja, no Estado ou nas atividades comerciais; escolas colegiadas da Igreja: escola não catedralícia que funcionava em uma Igreja da paróquia, ganhou existência com o crescimento e surgimento das cidades, sua forma de instrução e organização era a mesma das escolas catedralícias; escolas das capelas: sua organização e instrução eram semelhantes às escolas catedralícias e colegiadas, seus mestres eram os padres, cujo sustento era provido por doações usadas para a celebração das missas pelas almas dos doadores e para a instrução dos meninos pobres; escolas de canto: criadas depois do século VI quando Gregório, o Grande, introduziu o canto gregoriano. Essas escolas foram fundadas para atender os serviços da Igreja que necessitavam de um coro, composto de homens e meninos. Nelas se ensinavam música e latim e, às vezes, elementos de gramática. Escolas burguesas: escolas de gramática latina dos burgos e escolas vernáculas sob a direção das cidades. Segundo Eby (1976, p. 18) as instituições educacionais mais importantes dos séculos XV e XVI foram aquelas mantidas no noroeste da Europa pelas cidades hanseáticas. Essas escolas foram fundadas sob o veemente protesto da Igreja, e sob os auspícios da municipalidade burguesa. Nos Países Baixos houve pouca oposição ao estabelecimento dessas escolas, pelo fato de que nelas a Igreja exercia menor poder e a nobreza era a elas favorável, especialmente quando as mesmas auxiliavam nas atividades comerciais. Daí seu caráter predominantemente prático, em oposição às escolas latinas predominantemente “culturais”. Existiam ainda as escolas de hospitais, de caridade e de doação e aquelas que funcionavam em orfanatos, sustentadas com fundos doados pelos ricos a fim de alcançarem a salvação da alma. Nas instituições citadas a educação era destinada à instrução de crianças pobres. As Universidades eram as mais importantes instituições, representantes dos interesses intelectuais e do poder da cultura da época: “[...] a seus graduados era conferido o poder de praticar a arte de instrução por toda a cristandade.” Eby (1976, p. 19). Com base no exposto, pode-se afirmar que o período que antecede às Revoluções Burguesas, do ponto de vista da educação formal, é caracterizado pela diversidade. Com as referidas Revoluções, a constituição do Estado Moderno e a regulação da escola por esse último, ocorrerá um movimento que tendeu a homogeneizar essas instituições.

mercantilista, foi modificada ou reinventada em seus objetivos pedagógicos, em seus conteúdos e em sua espacialidade. O aparecimento das escolas *extra muros civitatis* expressa o transbordamento, espraiamento e reinvenção de uma instituição-chave para as classes em processo de hegemonização; daí o lento processo de laicização pelo qual passou uma parcela significativa desta instituição.

A transformação dos discursos ou da ênfase nos processos educativos, a mudança territorial foi um elemento essencial, o que não significa dizer que se rompeu com a metafísica das sociedades absolutistas; ao contrário, esta é reinventada no contexto da transformação do modo de produção em curso. Pode-se afirmar que a mudança da territorialidade das escolas materializa a lenta ruptura entre o pensamento eclesiástico e o laico, constituído e disseminado pela burguesia em processo de hegemonização. Muda a territorialidade da instituição escolar porque o modo de produção se transforma, requerendo outras racionalidades hegemônicas, cuja reprodução necessariamente deve ocorrer em escala ampliada. A escola transforma-se territorialmente, quantitativa e qualitativamente. A racionalidade que propõe já não é mais aquela voltada para a cidade de Deus, mas para a dos homens, especificamente a de uma classe social, qual seja, a burguesia.

Um movimento quase paralelo ao mercantilismo, intimamente a ele ligado e importante na disseminação das escolas em boa parte do território europeu, foi a Reforma Protestante. Muitos autores, dentre eles mais enfaticamente Eby (1976), salientam o impacto da Reforma no aumento quantitativo de escolas, principalmente no norte da Europa. O foco central de tais escolas, como nas católicas, estava ligado à religiosidade. Contudo, o referido autor defende a tese de que as instituições protestantes eram mais democráticas que suas correlatas católicas, principalmente antes da reforma católica, pois além de terem maior peso quantitativo, muitas permitiram o acesso da maior parte da população, inclusive das mulheres, historicamente excluídas dos processos educativos formais. Nas escolas protestantes a ênfase na aprendizagem das letras aos poucos passou do latim para o vernáculo, expressão da lenta laicização e reinvenção da instituição escolar, embora muitas delas, principalmente as escolas clássicas, em estudos posteriores, não abrissem mão do latim, grego e muitas vezes do hebraico.

Do ponto de vista da disseminação quantitativa das escolas e de sua secularização, o mercantilismo e a Reforma Protestante foram dois movimentos importantes. A partir dos mesmos se tem o espraiamento da territorialidade da escola moderna, denominada à época escola comum, em contraposição com as clássicas ou humanistas, destinadas às elites, visando à formação do gentil-homem por meio do resgate da tradição clássica, principalmente das

idéias de Sócrates, Platão e Aristóteles. Na última formação citada, a distinção social era um objetivo pedagógico explicitamente assumido e estava fundado na defesa da crença da legitimidade e necessidade da hierarquização social para o adequado funcionamento do “organismo social”.

Pode-se afirmar de uma maneira geral que, do ponto de vista territorial, mercantilismo e escola laica ou laicização da escola e de seu discurso constituem-se em formações inerentes a um novo conjunto de relações sociais engendrado pela burguesia europeia em processo de ascensão social, econômica, política e cultural. Os objetivos e conteúdos pedagógicos das escolas modificam-se lentamente; aos poucos desaparecem aqueles ligados à educação medieval na qual a religiosidade e o dogmatismo tinham centralidade⁶², ganhando espaço os ligados ao desenvolvimento e disseminação do *habitus* burguês⁶³.

Para Manacorda (2002, p. 169), “Os mestres livres são protagonistas da nova escola do terceiro Estado: com eles tanto o conteúdo do ensino como o que podemos chamar de sua situação jurídica e social vão mudando.” De minha parte acrescentaria que tais sujeitos passaram a ter existência social na medida em que suas formas de ensino e atividades atendiam às demandas tanto da classe burguesa, em processo de hegemonização, quanto da aristocracia que estava a constituir o humanismo. Acrescentem-se ainda as transformações na situação jurídica e social da escola, a alteração de sua territorialidade.

Por atenderem às demandas das classes sociais hegemônicas e, dessa maneira, lentamente conquistarem relevância social, os mestres livres são considerados por muitos historiadores da educação como os protagonistas das transformações dos objetivos e conteúdos de ensino e um dos grupos sociais responsáveis pela criação da escola laica. Contudo, não podemos nos esquecer da centralidade das demandas colocadas historicamente por classes sociais que, em seu processo de hegemonização, fazem vingar, recriam ou constroem a legitimidade de determinadas atividades e suas formas de realização. Os sujeitos somente ganham relevância e sobrevivem em uma formação social, à medida que suas

⁶² Em decorrência da valorização da religiosidade e do dogmatismo, segundo Luzuriaga (1984, p. 78-79), havia um conseqüente desprezo da educação para a vida terrena, com predomínio do ensino de matérias abstratas e literárias, descuidando-se daquelas à época consideradas realistas e científicas; acentuava-se assim o ascetismo por meio dos métodos de ensino verbalistas e mnemônicos que desvalorizavam a atividade, a liberdade de indagar e ensinar. O fundamento de tais práticas educativas residia na crença de que o conhecimento era revelado por Deus; daí a importância da linguagem e a preocupação com uma correta interpretação da palavra divina, revelada nos textos sagrados por meio da exegese.

⁶³ Para mais detalhes sobre a constituição da educação moderna, principalmente em seu período inicial, ver o livro de Eby (1976), que o aborda com maior detalhe. O que se verifica na obra do autor é que não há ruptura dos sujeitos sociais com a religiosidade; o que ocorre, de fato, é uma modificação no foco central da educação formal, que abandona a religiosidade e o dogmatismo em favor da aprendizagem de saberes necessários à burguesia em ascensão, ou seja, aqueles mais ligados à prática do comércio, à constituição de *habitus* burgueses e à diferenciação social.

atividades revelam-se importantes a um dado modo hegemônico de produção, por isso, desaparecem inúmeras atividades e surgem ou reinventam-se outras necessárias a um determinado processo civilizador.

É no Renascimento, aproximadamente no século XV, que, efetivamente, se pode falar em educação e escolas modernas, expressões da hegemonia da aristocracia e da burguesia no contexto do processo civilizador⁶⁴. Já neste período, pode-se verificar a constituição de diferentes escolas destinadas a atenderem demandas sociais as mais diversas, o que não significa que se possa falar de uma efetiva democratização dessas instituições, pois, em sua grande maioria, estavam voltadas à (re)produção das relações sociais sob a égide do modo de produção capitalista. De acordo com Manacorda (2002, p. 182), ao lado das escolas dos profissionais adultos, que organizavam o treinamento em geral de adolescentes em sua profissão, temos a constituição de uma escola aristocrática, humanista e desinteressada, do “homem nascido nobre e livre” e, ao lado destas ou a meio caminho entre uma e outra, temos uma escola que combinava formação profissional e cultura desinteressada, voltada à formação da elite emergente.

A título de ilustração da mudança radical no que se refere aos objetivos e conteúdos pedagógicos da(s) nova(s) escola(s) em relação àquelas do medievo, as últimas comparativamente mais homogêneas porque assim o era a sociedade, vale a pena resgatar Pacioli (apud CROSBY, 1999, p. 206-207) que afirma que, por volta de 1300 a 1600:

[...] os estudantes italianos burgueses, que freqüentavam não as escolas ou universidades das catedrais, mas as escolas do *abacco* (poderíamos chamá-las de escolas de comércio para mercadores e seus ajudantes) afiavam suas habilidades matemáticas em problemas⁶⁵ [...].

Entre o final do medievo e início da renascença na Europa, principalmente em sua área central e setentrional, apesar da coexistência das escolas eclesiásticas e laicas, o que vemos em um momento posterior no contexto da intensificação dos processos de urbanização inicialmente fundados no comércio que expressa a hegemonia burguesa, é uma rápida mudança nos papéis a serem exercidos pela escola e, obviamente, dos conhecimentos nela trabalhados. Veja a seguir o relato de Manacorda (2002, p. 170-171) que nos permite vislumbrar tal fato, com um certo grau de detalhamento:

⁶⁴ Sobre as relações entre a aristocracia e burguesia no contexto da formação dos Estados aristocráticos e nacionais na França e Alemanha, ver a obra em dois volumes intitulada *O processo civilizador* de Norbert Elias (1993, 1994a).

⁶⁵ No livro de Crosby (1999, p. 207), em parágrafos subseqüentes ao transcrito, verifica-se que já entre 1300 e 1600 a educação dos mercadores era feita a partir de estratégias de resolução de problemas, metodologia esta atualmente disseminada como inovação pedagógica em propostas veiculadas por pedagogos europeus que sequer remetem à historicidade da referida prática, expressão do idealismo inerente a uma boa parte da produção pedagógica da atualidade.

Aqui também a preparação escolástica é feita em vista da profissão: a gramática ou as letras de que se fala não são mais aquelas da *Ars dictandi* ('os mercadores não procuram o *verborum ornatum* – dizia Boncompagno de Signa, mestre de *Ars dictandi* – porque quase todos se correspondem em vulgar'), e sim a correspondência comercial; como também o ábaco ou *rationes*, isto é, os cálculos, não têm nada a ver com o *computus* de Alexandre de Villadei e Bene de Signa, que serviam para calcular o calendário litúrgico, nem com a aritmética, a primeira arte do quadrívio, mas estes cálculos são exatamente a aritmética comercial, a contabilidade. Era recente a introdução da numeração arábica e, precisamente na Itália, Leonardo Fibonacci de Pisa dera origem à nova matemática através do seu *Liber Abaci* (1202) e a sua *Prática geométrica* (1220).

Durante o Duzentos e o Quatrocentos pode-se afirmar que houve um deslocamento dos interesses em relação ao saber sistematizado, da gramática e da teologia para o ábaco e a “física natural”, conhecimentos esses que, ao longo do processo histórico nos diferentes lugares constituir-se-ão como necessários, sendo a condição para a reprodução e domínio das novas classes produtoras que, aos poucos, se uniram em corporações de artes e ofícios, fundando e legitimando suas próprias instituições e territorialidades, dominando as cidades e tornando-as livres do domínio da aristocracia e do clero.

As relações entre processo produtivo, estrutura econômico-social e processos educativos tornam-se muito mais complexas à medida que o modo capitalista de produção se desenvolve; assim, acabam por se estender, obviamente que de maneira diferenciada, não apenas às elites como outrora, mas também à grande massa da população, condição para a reprodução do capital.

Como o modo de produção capitalista não surge nem se apodera da sociedade da noite para o dia, mas por meio de uma evolução lenta, progressiva e desigual, a história da formação da força de trabalho como mercadoria é, em grande parte, a história da adaptação ao capitalismo de múltiplas instituições herdadas de fases anteriores da sociedade, dominadas por outras formas de produção. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 260).

O que se verifica, portanto, é uma lenta modificação ou reivenção das instituições escolares existentes que, inicialmente, atendiam a fins políticos (formação de elites e da burocracia), religiosos (formação de servos de Deus mais devotos e colaboradores) e militares (formação de guerreiros habilidosos voltados à defesa da sociedade de corte), expressando, dessa maneira, uma relação diferente com a economia: a de reprodução quer pela sua ausência junto à massa da população, quer pela presença, junto às classes hegemônicas. Pode-se afirmar que esta instituição estava predominantemente voltada às elites aristocráticas e

burguesas, estas últimas em vias de perceberem a importância da escolarização⁶⁶ para o processo de doutrinação e disciplinarização das hordas expulsas dos campos⁶⁷.

A título de exemplo de como as mudanças nas estruturas econômicas e políticas da sociedade européia influenciaram na educação, e na arquitetura de pensamento ou na racionalidade dos sujeitos sociais, vale a pena comentar as características da educação cavalheiresca.

Durante o século XVI foram fundadas na França, Itália, Inglaterra e Alemanha academias cavalheirescas responsáveis pela educação da aristocracia que, anteriormente ao processo de intensificação da urbanização – desterritorialização-reterritorialização dos camponeses –, era realizada no ambiente doméstico por tutores particulares. Estas instituições foram organizadas tendo como fundamento a tese de que os príncipes e a nobreza necessitavam de educação a fim de se tornarem governantes eficientes. Observe que neste período já havia uma preocupação com a competência no exercício de funções e, sobretudo, o entendimento de que a mesma poderia ser construída mediante processos educativos, o que aponta para a incorporação, junto às elites aristocráticas, de um dos muitos valores e compreensões engendrados pela burguesia em ascensão.

É importante salientar que a própria fundação das Academias cavaleirescas é reveladora de que a lenta mudança que vinha ocorrendo na vida do cavaleiro desde o início da Idade Média, já havia se processado. As forças que levaram à monopolização pelos reis do poder de tributar, baixar leis e formar exércitos e que culminaram na constituição de monarquias absolutas, às quais se refere Norbert Elias (1994a), já estavam em ação.

A fundação e, portanto, territorialização das Academias cavalheirescas expressou a consolidação do poder da aristocracia de corte, pois tais instituições funcionaram como um dos instrumentos de sustentação dos Estados absolutistas. Aos poucos, segundo o mesmo autor, o monopólio privado dos reis transforma-se em um monopólio público onde força militar e tributação⁶⁸ se tornam interdependentes. A educação das elites deixa de estar

⁶⁶ Entenda-se esse termo como um processo mais amplo do que a mera aprendizagem de conteúdos escolares e que envolve, sobretudo, a constituição, reprodução e disseminação territorial de *habitus* voltados a um processo civilizador.

⁶⁷ Sobre o processo de doutrinação, enquadramento ou aprendizagem das relações de produção capitalistas, ver Fernández Enguita (1993, p. 210), principalmente o capítulo VII, no qual o autor discorre sobre os múltiplos processos de violência a que foram submetidas “[...] enormes massas de camponeses, antigos serventes, diaristas e pequenos meeiros [...]”, homens, mulheres e crianças expulsos de suas terras sem outro pertence que sua capacidade nua de trabalho. Ao contrário do que muitos pensam, a submissão das pessoas ao capital, ou seja, sua disciplinarização às relações capitalistas de produção foi realizada com extrema violência.

⁶⁸ Para Elias (1994a, p. 98) apenas quando surge este monopólio permanente da autoridade central e o aparelho especializado em sua administração, é que esses domínios assumem o caráter de Estados. O autor descreve da seguinte maneira o mecanismo de formação de monopólios: “[...] se numa grande unidade social – [...] – um

territorializada no ambiente doméstico, rural por excelência, e passa a ser realizada em um local público, nas cidades em processo de (re)urbanização. Muda a territorialidade da educação formal das elites porque também se transforma a sociedade. A aristocracia cavalheiresca, como a denomina Elias (1994a), está sendo substituída ou transmutada lentamente pela aristocracia de corte.

Mudam as formas de vida, os modos de produção e de trabalho e, juntamente com eles, os comportamentos, os olhares, as emoções, a estrutura de anseios e impulsos dos seres humanos e, portanto, suas instituições e eles próprios. Afinal, indivíduo e sociedade, qual Jano, não se constituem em realidades disjuntas: trata-se de uma unidade em permanente tensão dialética. Em uma época em que, ao contrário da leitura, a escrita⁶⁹ não era valorizada, as gravuras e desenhos eram profusamente elaborados, – dado que preenchiam fins institucionais precisos porque sustentavam as atividades espirituais e intelectuais⁷⁰ –, e constituíam-se em registros de memórias auxiliares no entendimento de uma época, exercício

grande número de unidades sociais menores que, através de sua interdependência, constituem a maior, são de poder social aproximadamente igual e, portanto, capazes de competir livremente – não estando prejudicadas por monopólios preexistentes – pelos meios do poder social, isto é, principalmente pelos meios de subsistência e produção, é alta a probabilidade de que algumas sejam vitoriosas e outras derrotadas e de que, gradualmente, como resultado, um número sempre menor de indivíduos controle um número sempre maior de oportunidades, e unidades em número cada vez maior sejam eliminadas da competição, tornando-se, direta ou indiretamente, dependentes de um número cada vez menor. A configuração humana capturada nesse movimento, por conseguinte, aproximar-se-á, a menos que medidas compensatórias sejam tomadas, de um Estado em que todas as oportunidades são controladas por uma única autoridade: um sistema de oportunidades abertas transforma-se num de oportunidades fechadas.” (ELIAS, 1994a, p. 99).

⁶⁹ Segundo Eby (1976, p. 207), até o final do medievo a leitura e a escrita, por mais estranho que hoje possa parecer, eram artes consideradas separadas, tanto que eram ensinadas por diferentes mestres, em escolas distintas, inclusive em sua territorialidade. As escolas de escrever (*Schriftschulen*) eram regidas pelos professores particulares. A escrita ganha relevância durante o fim da Idade Média quando se tornou essencial à orientação de negócios e comércio. Quando do surgimento da imprensa no século XV, expressão de uma demanda colocada pelo modo de produção em curso, a escrita passa a ser vista com outros olhos. “[...] A unificação do ensino da escrita com o ensino da leitura ocorreu muito mais tarde.”

⁷⁰ Sobre esse assunto ver o livro de Michael Baxandall (1991, p. 49) intitulado *O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*, no qual o autor resgata um resumo, do fim do século XIII, elaborado por Giovanni de Gênova, presente no *Catholicon*, um dicionário ainda em uso no *Quattrocento* que remete à função das pinturas produzidas no século XV: “Sabeis que três razões têm presidido a instituição de imagens nas igrejas. *Em primeiro lugar*, para a instrução das pessoas simples, pois são instruídas por elas como pelos livros. *Em segundo lugar*, para que o mistério da encarnação e os exemplos dos santos pudessem melhor agir em nossa memória, estando expostos diariamente aos nossos olhos. *Em terceiro lugar*, para suscitar sentimentos de devoção, que são mais eficazmente despertados por meio de coisas vistas que de coisas ouvidas.” Nestas breves linhas, observa-se a valorização do sentido do olhar e das imagens por este captada, própria da Renascença e uma arguta compreensão da pintura como recurso instrutivo e de memória capaz de suscitar devoção de maneira extremamente eficaz, em função da materialidade da imagem e a relação realista nutrida com a mesma, obviamente que em um sentido renascente. Ao discutir as diferenças entre palavras e imagens Ginzburg (2001, p. 138) capta a especificidade desta última no mesmo sentido como o fez Giovanni de Gênova: “Uma palavra como ‘bodecervo’ pode receber predicado de não-existência; a imagem correspondente não. As imagens, quer representem objetos existentes, inexistentes ou objeto nenhum, são sempre afirmativas. Para dizer *Ceci n’est pas une pipe* [Isto não é um cachimbo], necessitamos de palavras [...]. As imagens são o que são.” Observa-se dessa maneira, a positividade das imagens, em comparação com as palavras. Eis sua especificidade, mostrada por meio do exemplo usado pelo historiador. Para negar uma imagem ou compreendê-la, para assim fazer avançar o conhecimento, as palavras são necessárias.

este habilmente realizado por Norbert Elias, ao longo de uma parte considerável de suas obras que afirma:

[...] Além de uns poucos escritos da época, são as obras de escultores e pintores do período que transmitem o que melhor distingue sua atmosfera ou, como poderíamos dizer, seu caráter emocional, a maneira como difere do nosso, ainda que apenas alguns desses trabalhos reflitam a vida do cavaleiro medieval em seu contexto real. (ELIAS, 1994a, p. 203).

Ao interpretar algumas gravuras produzidas entre 1475 e 1480, reunidas em uma obra intitulada *Livro de imagens da Idade Média (Mittelalterliches Hausbuch)*, Elias (1994a, p. 203-204) descreve as relações existentes entre as transformações das formas de vida do cavaleiro no período e os olhares, anseios, impulsos e sentimentos dos mesmos em relação à sua espacialidade, recém transformada e expressa nas gravuras:

E o que é que vemos? Quase sempre um campo aberto, dificilmente algo que lembre a cidade. Pequenas aldeias, campos plantados, árvores, prados, colinas, pequenos trechos de rio e, com frequência, o castelo. Mas nada há no desenho do estado de espírito nostálgico, da atitude ‘sentimental’ em relação à ‘natureza’, que lentamente se tornam perceptíveis não muito depois, à medida que os principais nobres têm que abandonar, com frequência sempre maior, a vida relativamente descontraída de suas propriedades ancestrais e ficam cada vez mais presos à corte semi-urbana e na dependência de reis ou príncipes. Esta é uma das mais importantes diferenças, no tom emocional, transmitidas pelos desenhos. [...] A ‘natureza’, o campo aberto, mostrada em primeiro lugar e acima de tudo apenas como fundo para as figuras humanas, adquire um brilho nostálgico, à medida que aumenta o confinamento da classe superior nas cidades e cortes e se torna mais perceptível a cisão entre vida urbana e rural. Ou a natureza assume, tal como as figuras humanas que envolve nos desenhos, um caráter sublime, representativo. De qualquer modo, há mudança na seleção pelo sentimento, no que atrai o sentimento na representação da natureza e no que é julgado desagradável ou penoso. E o mesmo se aplica às pessoas representadas. Para o público da corte absoluta, grande parte do que realmente existe no campo, na ‘natureza’, não mais se retrata. A colina é mostrada, mas não a força nela plantada, nem o cadáver pendurado. O campo é mostrado, mas não mais o camponês esfarrapado tocando pensosamente seus cavalos. Tudo o que é ‘comum’ e ‘vulgar’, da mesma forma que desaparece da linguagem de corte, desaparece também dos quadros e desenhos destinados à aristocracia de corte.

Em outras palavras, verifica-se que o que realmente existe em termos de materialidade não tem relevância quando se trata da produção estética e cultural desta época. Os pintores, em sua maior parte sustentados pela sociedade de corte⁷¹, passam a suprimir, em suas pinturas, todos os objetos e imagens vulgares que causassem o sentimento de repugnância à aristocracia da corte. Observa-se o recurso e valorização da abstração na pintura e a negação dos dados sensíveis e sua materialidade em nome de uma realidade idealizada pela aristocracia de corte, expediente este muito usado para ocultar e desconsiderar as contradições em muitos momentos históricos⁷² e, também, usado nas escolas dessas mesmas classes

⁷¹ O fenômeno do mecenato, relevante no que se refere à produção artística como um todo, foi abordado por Baxandall (1991), Bourdieu (1996) e Elias (1993, 1994a).

⁷² Ginzburg (2001, p. 102) interpreta a proclamação do dogma da transubstanciação pela Igreja católica em 1215 – presença real, concreta, corpórea de Cristo na hóstia, superpresença –, como uma vitória extraordinária da abstração, vejam a metafísica em ação no contexto do Medievo. Em outras palavras, pode-se afirmar que ocorreu

sociais. O que se ensinava e o que se via em termos de produção estética, cultural e escolar, como em qualquer momento histórico, passa pelo crivo das classes hegemônicas. As territorialidades registradas nos desenhos passam a ser as idealizadas pela aristocracia. Voltados para atender às demandas de seus financiadores, verificamos nos desenhos o uso do recurso da abstração que se tornará muito comum e será aplicado em todas as produções culturais, quando a burguesia se torna classe hegemônica.

Como mostra Elias (1994a), os desenhos vão perdendo a força vital do vivido⁷³, na perspectiva do cavaleiro medieval, o sentimentalismo inerente aos mesmos vai desaparecendo, e mostrando ou apresentando, portanto, maior contenção e domínio das emoções em relação às espacialidades, valores característicos das sociedades de corte a serem apreendidos em suas escolas e por meio das imagens. A arte da classe alta passa a “[...] expressar cada vez mais exclusivamente suas fantasias desiderativas e a levou a suprimir tudo o que conflitasse com o padrão de uma crescente repugnância.” (ELIAS, 1994a, p. 208). Observem a demanda por imagens idealistas feitas pelas classes hegemônicas, expressão do desejo, da necessidade e vontade de submissão de tudo e de todos às suas vontades. Os objetivos educacionais das escolas destas classes também expressam tais desejos e vontades; é o que se verifica quando Eby (1976, p. 150) elenca os saberes ensinados nas academias calhaveirescas:

[...] 1) treinar a etiqueta da Corte; 2) preparar para o serviço militar; 3) preparar para o trabalho político administrativo. Em acréscimo à etiqueta da Corte, era ensinado francês, poesia, dança, desenho, pintura e música. Como uma preparação para o serviço militar, equitação, esgrima, jogo de bola, caça, atividades militares e cultura física eram praticados. Era dada atenção, também, a muitos estudos realistas: geografia, história, tecnologia (especialmente em relação a fortificações e guerra), genealogia e heráldica. Grego e hebraico foram abandonados, e a quantidade de latim foi diminuída. Após o desenvolvimento dos ginásios modernos, estas academias deixaram de existir. No entanto, elas serviram aos objetivos do momento, e auxiliaram na transição dos velhos ginásios clássicos para o tipo mais realista.

no período em questão a negação dos “[...] dados sensíveis em nome de uma realidade profunda e invisível.” Não por acaso, até porque os processos civilizadores tanto do Medieval quanto do Renascimento apontavam para o mesmo padrão de projeto societário – dominação de muitos por poucos –, fato semelhante pode ser verificado no século XV em relação à pintura patrocinada pela aristocracia de corte. Por meio dessa figuração espacial, ocultava-se a existência de determinados fenômenos e salientavam-se aspectos esteticamente valorizados pela aristocracia. Na ciência moderna, também se verifica a abstração de muitos elementos: quando da proclamação do dogma da matematização, assim, nesta mesma linha de raciocínio, desenvolve-se a crença de que o verdadeiro conhecimento da natureza advém da abstração matemática, todo fenômeno que não puder ser traduzido em números será irrelevante, portanto, não racionalizável. Este também será o terreno no qual a cartografia e geografias hegemônicas irão florescer.

⁷³ Indicador da disseminação e legitimação de uma única noção de espacialidade fundada na matemática, em detrimento de outras que apontavam para noções de espaço e sentimentos sobre o mesmo próprios das classes sociais hegemônicas.

Os estudos denominados realistas, dentre eles os de geografia, muitas vezes eram complementados por viagens⁷⁴. Conhecer diferentes territórios *in loco* constituía-se em elemento relevante ao futuro governante ou a seus subordinados. Verifica-se na formação cavalheiresca brevemente esboçada a demanda por saberes mais realistas em detrimento do verbalismo característico da formação clássica humanista e mesmo da eclesiástica.

Poder-se-ia afirmar, portanto, que, à medida que os territórios foram se unificando, inicialmente sob a égide da aristocracia, saberes realistas sobre os territórios que auxiliavam na (re)produção de determinadas espacialidades se faziam cada vez mais necessários. O objetivo era conhecê-los, dominá-los e garantir, dessa maneira, a possibilidade de reprodução e manutenção do poder. Eis a importância dos saberes geográficos enquanto instrumento ou condição para a pilhagem e para o comércio. Pode-se afirmar também que é no contexto da aristocracia e da burguesia em ascensão que a tecedura da educação realista se estabelece, inicialmente, restrita às elites porque voltada a um outro processo civilizador, fundado no modo de produção capitalista em sua face mercantil. Posteriormente, essa educação, ligeiramente modificada visando atender à demanda por formação de mão-de-obra, se legitima no currículo da escola moderna de massas. Ocorre neste processo, a recriação ou reinvenção da escola a partir de formas anteriores; do nada, nada advém.

O que também se verifica quando da constituição das escolas cavalheirescas é uma tendência de maior alienação ou distanciamento⁷⁵, uma mudança de *habitus* sociais e, portanto, de percepção e conhecimento à medida que se avança no sentido da constituição de “[...] uma imagem mais realista e menos autocentrada⁷⁶ do universo físico, mas também pelo avanço de um movimento antecedente na forma de pintar (freqüentemente caracterizado como uma conversão para o modo perspectivo de pintar).” (ELIAS, 1998a, p. 61). A concepção moderna de natureza, enquanto um tipo de ordem matemática, caracterizada por leis específicas, independentes e autônomas dos seres humanos, e as idéias de leis da natureza já

⁷⁴ Os relatos de Eby (1976) sobre a educação no princípio da era moderna indicam que a realização de viagens era uma atividade altamente apreciada pelos educadores da época. Ao escrever sobre o que Comenius pensava acerca da mesma, creio que o autor sintetiza o entendimento comum aos educadores e educandos da época em relação à realização de viagens: “[...] Comenius acreditava nas vantagens das viagens para fornecer informação direta a respeito da natureza humana e instituições. Sentia que esta experiência deveria suceder a carreira universitária, depois que os hábitos morais estivessem plenamente formados.” (EBY, 1976, p. 163). É importante salientar que uma tal “atividade pedagógica”, somente fazia sentido em uma sociedade cuja produção da riqueza dependia em grande parte da pilhagem, dos negócios e do comércio a serem estabelecidos entre os pontos mais longínquos do mundo à época conhecido. Além disso, indicam que já à época de Comenius (1613 a aproximadamente 1671), a educação escolar estava a privilegiar cada vez mais o conhecimento do real em uma perspectiva laica.

⁷⁵ Em um sentido eliasiano. Sobre esse assunto ver a obra do autor intitulada *Envolvimento e Alienação* (1998a).

⁷⁶ Como era o universo do europeu medieval. Grifo da autora.

se fazem presentes, ainda que embrionariamente, neste universo e no currículo das escolas cavalheirescas.

Quando da constituição dos Estados nacionais modernos e instauração da Reforma Protestante, no decorrer dos séculos XV e XVI, houve a disseminação de escolas pelo território europeu e conseqüentemente a sua diferenciação mais contundente: escolas clássicas ou de formação humanística para ricos e aristocratas, e de doutrinação religioso e disciplinar para os pobres. Independentemente dos grupos sociais ao qual atendia, as escolas dessa época, ainda que em menor grau se comparadas ao medievo, enfatizavam a formação religiosa, embora inserissem conhecimentos realísticos em seu currículo.

A título de exemplo de uma escola que reunia as características esboçadas, é interessante citar o caso das escolas francesas de *Port Royal*, fundadas no século XVII, que tiveram uma duração de apenas 20 anos e procuravam “[...] formar líderes cristãos sólidos que deveriam ser capazes de empregar, na salvação das almas, todos os recursos da literatura, ciência e eloqüência. O bem-estar moral e espiritual dos alunos era o objetivo supremo.” (EBY, 1976, p. 190). Segundo o mesmo autor, a importância de *Port Royal* reside na melhoria que efetuou no ensino das Línguas e da Lógica.

Fizeram do francês o meio de instrução nas escolas elementares e secundárias e aplicaram os princípios cartesianos de pensamento na organização do currículo e nos métodos. Menos de meio século após o fechamento das Pequenas Escolas, estas reformas estavam amplamente corporificadas na prática educacional francesa. (EBY, 1976, p. 190).

Era muito comum na época, principalmente junto aos pedagogos seguidores de Descartes, a defesa de que as ciências deviam ser empregadas somente como um instrumento para aperfeiçoar a razão. Desejavam desenvolver homens justos e sensatos, daí a busca da clareza por meio da introdução de métodos inovadores mais adequados às características das crianças. As metodologias cartesianas tinham como pressuposto o entendimento de que a inteligência dependia dos sentidos, por isso, toda instrução apelava para os olhos, assim como para os ouvidos. Daí o uso de gravuras no ensino, tal como faziam Ratichius⁷⁷ e Comenius⁷⁸:

⁷⁷ Segundo Eby (1976, p. 141 et seq.) Wolfgang Ratke (1571-1635), conhecido também como Ratichius, foi um dos primeiros e mais influentes dos reformadores didáticos de sua época e exerceu grande influência sobre as idéias de Comenius. Seus princípios de ensino foram colocados em prática nos sistemas escolares reformados do Principado de Gotha, criticado posteriormente por Karl Marx em um escrito de 1875, intitulado *Notas à Margem ao Programa do Partido Operário Alemão*, mais conhecido como *Crítica ao Programa de Gotha*. Os princípios de Ratichius procuravam respeitar a “ordem natural” pela qual a mente da criança aprende; assim, reorganizou os métodos e os currículos escolares de acordo com os seguintes princípios: 1) Tudo está em sua ordem; ou o curso da natureza; 2) Somente uma coisa de cada vez; 3) Cada coisa deve ser freqüentemente repetida; 4) Tudo primeiro na língua materna; 5) Tudo sem violência; 6) Nada deve ser aprendido de cor; 7) Mútua conformidade de todas as coisas; 8) Primeiro a própria coisa, e depois a explicação da coisa; 9) Tudo por experiência e investigação de partes ou Tudo através de indução e experimentação. Para um maior detalhamento consultar a obra de Eby (1976). Observa-se o quanto as idéias pedagógicas de Ratke expressam a forma moderna de pensar até hoje presente com muito vigor nas escolas. Não por acaso, pela sua eficácia na época – aprendizagem mais

“Na Geografia eram usados mapas e gravuras das maiores cidades. Nicole recomendava o uso de gravuras que representassem armas, vestimentas e máquinas dos antigos e os retratos de reis e pessoas ilustres.” (EBY, 1976, p. 192). Ainda hoje, no plano pedagógico, a relação que se mantém com as imagens é a mesma que a propalada por Descartes, fato este que indica a permanência, na escola, de uma relação realista com as mesmas.

Verifica-se, em uma mesma concepção pedagógica, o realismo renascentista e a razão cartesiana, presentes tanto na concepção dos materiais quanto nas formas de uso dos desenhos e mapas empregados no ensino básico. Opera-se com a imagem por substituição ao real, sem nem ao menos ponderar que toda imagem do fenomênico implica opções, tanto no que se refere à eleição de determinadas características como sendo as mais relevantes a serem apresentadas, quanto no que diz respeito às formas e técnicas de apresentação da figuração do objeto. As formas que tomaram as figurações espaciais por nós hoje conhecidas como mapas e gravuras e o tipo de uso que delas se fazia indicam que as capacidades e hábitos visuais e intelectuais renascentes estavam largamente disseminados à época, isso a tal ponto que, em *Port Royal*, a concepção renascente de realidade⁷⁹ passa a ser o fundamento de uma parte significativa das “disciplinas realistas”.

rápida e eficiente, principalmente das línguas –, o sistema de ensino prussiano que adotou as idéias de Ratke serviu de modelo a outros países, obviamente que com modificações de acordo com as próprias características e necessidades.

⁷⁸ Komensky (1592-1670), como o nome era originalmente pronunciado ou, John Amos Comenius, foi um dos grandes sistematizadores da educação moderna alinhada mais a um pensamento político igualitário. Tendo como fundamento o cristianismo primitivo, sistematizou suas idéias pedagógicas em pleno absolutismo; por isso, apenas a sua parte metodológica foi aproveitada pelos sistemas escolares aristocráticos. Seus livros texto, nos quais estavam sistematizados seus princípios de método, atingiram extrema popularidade, suas recomendações curriculares foram amplamente disseminadas para a educação das elites, contudo, o fundamento de seu método pedagógico foi relegado ao esquecimento, como o foram todas e quaisquer idéias e projetos voltados para uma educação voltada à eliminação da distinção entre classes. Seus princípios e métodos de instrução tinham como fundamento uma teoria da vida mental e do desenvolvimento das crianças, eis alguns: o conhecimento se dá por meio dos sentidos; a imaginação evolui da sensibilidade e é indispensável para o desenvolvimento posterior do conhecimento e do ser espiritual da criança; nada deve ser memorizado sem ter sido antes completamente discutido e claramente compreendido; escrita, figuras e repetição fixam impressões mais permanentemente na memória e devem ser empregadas constantemente, assim, deve-se fazer uso de quadros-negros, diagramas e meios similares; a razão, compreensão ou faculdade de julgamento emerge durante a adolescência, quando a reflexão e o raciocínio são os desenvolvimentos nascentes; a vontade de aprender está diretamente ligada com as emoções da criança, assim, bons métodos de instrução são os únicos meios necessários para incitar o desejo de aprender; os desejos ou afeições influenciam a vontade e determinam o caráter; as crianças não são iguais, por isso se faz necessária a adaptação dos métodos pedagógicos às diferenças individuais, deve-se adaptar a instrução à compreensão da criança, deve-se aprender fazendo. Para um maior detalhamento das idéias de Comenius ver Eby (1976). Note-se a atualidade destes preceitos pedagógicos produzidos entre os séculos XVI e XVII, o que demonstra que, ainda hoje, os processos educativos são mais orientados pelo bom senso do que pelos conhecimentos cientificamente produzidos, fato este que coloca em xeque a concepção tecnicista de educação e a formação docente fundada nessa concepção.

⁷⁹ Mais adiante abordarei com maior detalhe este assunto; contudo, não poderia deixar de fazer referência ao mesmo em tão oportuna situação.

A partir dos exemplos relatados, pode-se afirmar que tanto as Academias cavalheirescas quanto *Port Royal* já expressam um certo movimento de laicização da escola, processo este que ocorreu muito lentamente. Razão e religião não eram excludentes, pelo contrário, eram co-responsáveis para o que se considerava à época como uma formação humana sólida, fundada na metafísica.

É importante esclarecer que quando me refiro ao termo realismo renascentista, deve-se ter em mente que o conceito renascente de realidade não é o mesmo que usamos em relação a essa mesma palavra atualmente. Dessa forma, esclarece Norbert Elias:

Talvez seja característico do conceito renascentista de realidade, junto com o de natureza, que ela fosse particularmente realçada, de preferência como a forma idealizada de realidade que eles registravam em suas pinturas. O caminho do desenvolvimento científico mostra seqüência similar. O realismo da descoberta científica, na esfera da arte reduzido à busca de equilíbrio e harmonia, foi fortalecido na ciência pela ênfase dada às inerentes regularidades e ordenação da natureza. A mistura de realismo e idealismo de Galileu tem sido atribuída, algumas vezes, à influência de Platão. Mas a idéia particular que culmina na teoria de Newton, de que a natureza, como boa cidadã de um estado, obedece a leis, aponta para a mesma tendência. [...] Assim, olhar a natureza primeiramente distanciando-se de seus objetos, a fim de observá-los para seus próprios fins, ou, em outras palavras, adotar a estratégia da alienação, de *'reculer pour mieux sauter'*⁸⁰, foi condição para seu trabalho inovador tanto quanto o foi para os pioneiros da ciência. (ELIAS, 1998a, p. 67).

É esta noção de realismo fundado nas noções de equilíbrio, harmonia, regularidade e ordenação que vemos permear todas as produções da época, desde as científicas, passando pelas políticas, artísticas e pedagógicas. As instituições também passam a assumir o realismo renascente fundado na abstração. É o que se verifica quando do exame dos currículos das escolas da época, que pode ser tomado como expressão da consolidação da lenta mudança da cosmologia no período, imposta pela burguesia que, já no século XVII, inicia suas insurreições contra a aristocracia.

É interessante notar que, enquanto expressão do desejo pela racionalidade, a noção de realismo tende a se transformar espaço-temporalmente de acordo com a concepção de representação objetiva do mundo, vigente em uma sociedade. Assim aconteceu com a pintura renascentista, com a fotografia, com a literatura e os mapas:

[...] Uma obra aparece como 'semelhante' ou 'realista' quando as regras que regem sua produção coincidem com a definição vigente da representação objetiva do mundo, ou melhor, com o sistema de normas sociais de percepção insensivelmente inculcadas através do convívio prolongado com representações produzidas segundo as mesmas normas. (BOURDIEU, 1992, p. 292).

Uma obra considerada ou tomada como realista, em determinada época, não necessariamente o seria em outra contextura espaço-temporal. A simples comparação de um

⁸⁰ Distanciar ou recuar para melhor dominar ou tomar de assalto. Tradução da autora.

mapa TO⁸¹, produzido no medievo, com um mapa digital confeccionado de acordo com as atuais normas do que se entende como representação objetiva já é suficiente para podermos compreender a transformação da noção de realismo em diferentes sociedades e momentos históricos. A noção do que é real varia de acordo com o conjunto do sistema de normas sociais de percepção construídas, produzidas e disseminadas espaço-temporalmente pelos sujeitos sociais, por meio do convívio prolongado com obras produzidas de acordo com as mesmas normas ou fundamentos.

Um exemplo didático, que demonstra claramente o lento movimento de hegemonização da noção burguesa de realismo e, portanto, da cosmologia burguesa, no contexto da escola, é o currículo do Oratório, composto por escolas francesas do século XVII, instituídas inicialmente para melhorar a disciplina e instrução do clero e, posteriormente, encarregada da formação de nobres e burgueses franceses. Verifica-se em seu currículo que o encorajamento da curiosidade científica e da abstração por meio do estabelecimento de estudos da Física, Química e Anatomia, em laboratórios, já está presente. O objetivo do mesmo era “[...] integrar idéias liberais, refinamento, progresso científico e humanismo, com a estrutura da religião.” (EBY, 1976, p.188). Nesta escola aprendia-se francês, usado desde os primeiros quatro anos até o fim do curso nas aulas de história, considerada “[...] inovação na educação francesa; a Geografia acompanhou a História e era ensinada pelo emprego de mapas.” (EBY, 1976, p.187). Latim, italiano e espanhol eram ensinados para alguns; gramática e retórica eram ensinadas com métodos realísticos e com o auxílio do vernáculo; enfatizava-se a expressão oral em detrimento da escrita.

É importante observar, neste ponto, a significativa mudança curricular operada nas escolas existentes já no século XVII, que apontava para um currículo diverso daquele que se realizava nas escolas típicas da Idade Média. A disseminação do *habitus* inerente ao pensamento moderno passa a conquistar cada vez mais centralidade na formação escolar; as razões práticas subjacentes a esta transformação estão diretamente ligadas à mudança no modo de produção e na política. Verifica-se a constituição de um orquestramento diferente entre as instituições escolares, a política e o modo de produção capitalista. Por isso concordo com Dobb (1977, p. 35-36), que afirma que o:

[...] Capitalismo é uma poderosa influência coordenadora. [...] Onde uma classe nova, ligada a um novo modo de produção, se torna a dominante e expulsa os representantes da antiga ordem econômica e social antes dominantes, a influência dessa revolução política terá forçosamente de sentir-se em toda a área daquela unidade política dentro da qual o poder foi transferido, e as conseqüências imediatas devem neste caso ser aproximadamente simultâneas por toda essa área. É essa

⁸¹ Ver a Figura 6, no Capítulo 2, item 2.3.

mudança de política, e daí da direção em que sua influência se exerce, em nível nacional, o que dá a momentos tais como a revolução inglesa do século XVII, ou 1789 na França, ou 1917 na Rússia, seu significado especial.

Quando da lenta tomada do poder econômico e político⁸² pela burguesia desde o seu surgimento no século X até o XVII na Europa, verifica-se em cada unidade política ou Estado nacional transformações quase que simultâneas em sua área de abrangência, conforme as revoluções burguesas se sucediam. É a partir do século XVII, no contexto das revoluções científica, tecnológica⁸³ e burguesa, e principalmente no século XVIII, com a instituição da manufatura, que os currículos escolares tendem a apontar, predominantemente, para uma mesma direção:

- Auxiliar na reprodução do modo de produção capitalista mediante o cultivo de um ensino dual que, dependendo das classes sociais às quais atende, ora auxilia na

⁸² Entenda-se também simbólico porque toda mudança no campo econômico e político implica, necessariamente transformações simbólicas. Como escreveram Marx e Engels n'A *Ideologia Alemã*: as idéias da classe dominante “[...] são as idéias dominantes de cada época; ou, dito de outra forma, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se submetam a ela as idéias dos que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, as relações que fazem de uma determinada classe a classe dominante são também as que conferem o papel dominante às suas idéias.” (MARX e ENGELS, apud FERNÁNDEZ ENGUIA, 1993, p. 162).

⁸³ Somente para citar algumas inovações científicas e tecnológicas: a publicação dos *Principia* – Os princípios matemáticos de Filosofia natural –, por Newton em 1687, uso, pelo mesmo, do prisma a fim de decompor a luz, demonstrando que a branca não era pura como acreditavam os escolásticos; demonstração das experiências com os gases realizadas por Boyle em 1662 e por Amonstons em 1699; estabelecimento de relações entre as forças aplicadas a um fluido e a pressão resultante por Pascal em 1648, que tornou possível a criação de bombas hidráulicas; descoberta por Kepler em 1609 de que as órbitas dos planetas se realizavam sob a forma de elipse; descoberta dos anéis de Júpiter por Galileu em 1610; publicação por Napier em 1614 da tábua de logaritmos, que facilitou os cálculos aritméticos; criação por Oughtred em 1622, a partir da tábua de logaritmos, da tábua de calcular, que facilitou as contas feitas por engenheiros e cientistas, substituída apenas no século XX quando da criação das calculadoras científicas; criação da geometria analítica e dos gráficos cartesianos por Descartes em 1637, e a conseqüente demonstração de que qualquer figura geométrica poderia ser descrita por uma equação algébrica e vice-versa; estabelecimento das bases do cálculo de probabilidades pelos matemáticos Fermat e Pascal em 1654; criação por Wallis da idéia de números complexos, úteis aos cálculos da física e engenharia; invenção de forma independente do cálculo diferencial e integral por volta de 1669 por Newton e Leibniz; descoberta das células por Hooke em 1665, que usou o microscópio criado por volta de 1590; demonstração do funcionamento da circulação sanguínea por Harvey em 1628; descoberta dos glóbulos vermelhos em 1658 por Swammerdam; proposição de que a química se constituísse como ciência experimental por Boyle em 1661; constituição da idéia de substância simples e abandono da antiga teoria aristotélica dos quatro elementos (água, fogo, ar e terra) que defendia que tudo seria formado pela mistura dos mesmos; invenção do relógio de pêndulo (maior precisão) por Huygens em 1656; criação da máquina de calcular a partir das idéias de Pascal, – que, em 1642, criou um engenho capaz de somar e subtrair –, e de Leibniz, que em 1693 criou um aparelho que multiplicava e dividia. Verifica-se a partir desta breve lista que a racionalidade matemática e a tentativa de domínio da natureza não humana compunham a tecedura do pensamento hegemônico do século XVII. Este é o substrato que vai servir como fundamento para a elaboração dos saberes geográficos sistematizados também presentes nos mapas.

instrumentalização para o trabalho alienado⁸⁴, ora na formação de elites políticas, econômicas e culturais.

- Enfatizar e legitimar determinadas formas de percepção e de entendimento de mundo e construir-reforçar alguns *habitus* fundamentais ao modo capitalista de produção, principalmente a abstração fundada na metafísica.

Obviamente que, assim como o modo de produção capitalista⁸⁵, cada rede de ensino nos Estados nacionais vai ter características e especificidades próprias, de acordo também com as tensões dialéticas que se estabelecem entre as diferentes classes sociais; contudo, tendem a apontar basicamente para a direção ou processo civilizador descrito.

Foi no contexto da formação dos Estados nacionais modernos entre os séculos XV e XVI, – formações políticas e territoriais reveladas imprescindíveis ao acúmulo e reprodução de riquezas tanto no contexto do Feudalismo quanto no do Capitalismo –, que coube à escola o papel de construir a idéia de nação, inicialmente junto às elites e, posteriormente, junto às massas, *pari passu*, até chegar aos séculos XVIII e XIX, quando da organização dos grandes sistemas nacionais de educação básica. Fernández Enguita (1989, p. 130) expressa da seguinte maneira as novas demandas sociais voltadas à escola:

[...] os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à idéia de unificação nacional. A tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 130).

A construção da idéia de nação e das nacionalidades, por meio da escolarização, teve e ainda têm desdobramentos muito mais profundos do que a mera identificação de um conjunto de sujeitos sociais com um território, a língua nele falada e a “sua” história e geografia,

⁸⁴ Marx (1993, p. 164) afirma que “[...] o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função activa, a sua actividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio da vida individual. Em primeiro lugar aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstracção em objectivo da primeira, portanto, na sua forma abstracta e alienada.” O objetivo da vida individual passa a ser a manutenção da existência física, ou seja, a primeira fica subsumida à realização da alienação; é nesta perspectiva que o elemento humano é reduzido a animal. A vida genérica para Marx ou a capacidade de realização da atividade vital consciente é o que distingue os seres humanos dos outros animais. O animal, diz o autor (MARX, 1993, p. 164), identifica-se imediatamente com sua atividade vital, dela não se distingue, sendo a sua própria atividade. Em outros termos, é a própria atividade vital do animal, determinada geneticamente, que o distingue dos outros animais. Os seres humanos fazem da atividade vital o objeto de sua vontade e consciência, possuindo dessa maneira uma atividade vital consciente; assim, ela não é como nos outros animais uma determinação biológica, com a qual eles imediatamente coincidem. Por isso eles são seres genéricos, se realizam por meio de processos mediatizados. O ser humano “[...] só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objecto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que sua actividade surge como actividade livre.” (MARX, 1993, p. 164-165).

⁸⁵ Tese defendida por Dobb (1977, p. 34-35) ao estudar o capitalismo: “[...] a história do Capitalismo e as etapas de seu desenvolvimento não apresentam forçosamente as mesmas datas quanto às diferentes partes do país ou indústrias diversas e, em certo sentido, estaríamos certos ao falar não de uma única história do Capitalismo, e da forma geral apresentada por ela, mas de uma coleção de histórias do Capitalismo, tôdas com uma semelhança geral de forma, mas cada qual separadamente datada no que diz respeito a suas etapas principais.”

sobretudo quando este processo passa a ser realizado pela instituição escolar, em uma escala ampla e diferenciada qualitativa e quantitativamente⁸⁶, principalmente a partir do século XVIII. A realização da escolarização das massas passou a implicar e ainda implica, na maior parte das vezes, a assunção acrítica de uma dada forma de olhar, pensar e agir no mundo, ou seja, a incorporação e disseminação do *habitus* das classes sociais hegemônicas, o que aponta para o caráter de reprodução social que domina a escola e para o qual atentaram uma série de estudiosos⁸⁷.

É no final do século XVIII na Europa que ocorre um movimento geral de transição do controle da educação da Igreja para o Estado, fato este que sinaliza a centralidade da educação formal para a classe hegemônica burguesa. Manacorda (2002, p. 269) sintetiza em poucas palavras as conquistas educacionais da burguesia, à época classe revolucionária: “[...] universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, e, finalmente, revolução cultural e primeira assunção do tema trabalho.” Este último, não por acaso, obviamente que em sua face alienada, passa a ser assumido pela escola moderna em função das profundas mudanças ocorridas no modo de produção e, portanto, nas relações sociais de produção e na política.

Ora, se anteriormente prevalecia a produção artesanal individual, realizada em oficinas associadas às corporações de ofício, na qual a instrução ocorria juntamente com o trabalho, o que se vê daí em diante é a intensificação do processo de expropriação dos trabalhadores, de seus saberes, de suas capacidades e portanto de si mesmos. Essa forma de produção foi substituída subseqüentemente pela subsunção formal do trabalho ao capital⁸⁸ (cooperação simples). Neste processo, os saberes da arte ou do ofício ainda estão em posse do trabalhador, a completa alienação ainda não se realizou. É no contexto da subsunção real do trabalho ao capital ou da divisão manufatureira⁸⁹ do trabalho que este se torna mais degradante, porque

⁸⁶ A escolarização dos sujeitos realiza-se quantitativa e qualitativamente de maneira diferenciada dependendo das classes sociais às quais os mesmos estão vinculados.

⁸⁷ Sobre os mesmos ver o Capítulo VII do livro de Fernández Enguita (1993) intitulado *A aprendizagem das relações sociais de produção*, no qual o autor faz um minucioso levantamento das teses que referendam a idéia de que, para além dos conteúdos, a escola se constituiu predominantemente, sob a égide do capitalismo, em um *locus* formador do *habitus* voltado à reprodução do referido modo de produção: esta é a face oculta da escola. É por isso que ocorre a disseminação diferenciada dessa instituição junto às classes sociais, e se defende que seu desaparecimento será improvável, apesar do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação que têm promovido uma difusão mais eficiente de certas informações.

⁸⁸ Também denominada forma simples da exploração capitalista do trabalho, corresponde à extração da mais-valia absoluta. Ocorre quando o trabalhador, destituído dos meios de produção, ainda tem o controle do processo de trabalho; seu ritmo e intensidade, no entanto, encontra-se em posição de alienação em relação ao produto e aos meios de produção, que pertencem a outra pessoa, e em relação a seus meios de vida, que não são obtidos como resultado direto de seu trabalho ou em troca do produto dele mesmo, mas em troca de sua força de trabalho. (MARX, 1977, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 15).

⁸⁹ Ocorre quando o capitalista reorganiza o próprio processo da produção: “[...] A mais-valia absoluta cede então caminho à mais-valia relativa, e a divisão de trabalho tradicional, herdada dos ofícios, à decomposição do processo de produção da mercadoria em tarefas parcelares. O trabalhador, que já havia perdido a capacidade de

fica reduzido a simples movimento mecânico, no qual a parte mais importante é feita pelas propriedades materiais dos objetos, confiando-se cada vez mais ao indivíduo um número menor de operações. Foi a partir da divisão manufatureira do trabalho que o trabalhador se submeteu completamente à maquinaria. (MARX, 1993, p. 227).

Os modos de produção transformam as condições e as exigências da formação humana, é por isso que mudam os processos educativos formais e não-formais. No contexto do capitalismo, os trabalhadores perdem, não sem lutas e enfrentamentos, sua anterior forma de instrução, que ocorria junto às corporações de artes e ofícios. Com a substituição dos instrumentos e processos produtivos, promovidos tanto pela ciência moderna quanto pelo desenvolvimento tecnológico, ocorre a alienação total do trabalho e do trabalhador, convertido agora no moderno operário, submetido às máquinas.

A mudança das territorialidades – deslocamento das massas das oficinas artesanais para as fábricas, dos campos para as cidades – expressa a ruptura com o modo de produção Feudal e, portanto, com os *habitus* anteriores. Doravante capitalistas e operários se encontram livres das amarras do modo de produção anterior: os primeiros tornam-se libertos para explorar e alienar cada vez mais o trabalho e o trabalhador, auto-alienando-se. Por sua vez, os trabalhadores tornam-se cada vez mais “livres” ou submissos, o que dá no mesmo, para o trabalho alienado. No processo de realização da produção por meio do trabalho alienado, produz-se apenas alienação, tanto dos capitalistas quanto dos trabalhadores⁹⁰. Manacorda (2002, p. 271) descreve o processo na perspectiva do trabalhador da seguinte maneira:

[...] Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo ao mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.

É na Modernidade que ocorre a perda do controle da escola e dos processos de aprendizagem organizados por diferentes grupos sociais; esta instituição passa à tutela hegemônica do Estado, ocorrendo, neste processo, um orquestramento, relativa homogeneização e concentração ou centralização da formação educativa em suas mãos.

determinar o produto, perde agora o controle do seu processo de trabalho, entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade.” (MARX, 1977, apud FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 15).

⁹⁰ Neste sentido, Marx (1993, p. 174) afirma que a produção capitalista produz o homem sob a forma de mercadoria, um ser espiritual e fisicamente desumanizado pela divisão do trabalho que se expressa sob a forma de alienação, tanto dos trabalhadores quanto dos capitalistas; tem-se assim, o homem unilateral.

Apesar de as escolas antecederem ao capitalismo e à indústria, no século XVIII continuam se desenvolvendo com eles pelo simples fato de que “[...] as necessidades deste [capitalismo] em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 130). Doravante, processo produtivo, estrutura econômico-social e processos educativos escolares vão nutrir entre si íntimas relações.

É no século XVIII que a classe trabalhadora ganha e/ou conquista os assentos escolares, tanto sob a forma de reivindicações dos diferentes movimentos sociais quanto por convencimento da burguesia da importância da escolarização das massas. A escola que anteriormente atendia hegemonicamente às elites⁹¹, por força da necessidade da divisão do trabalho manufatureiro, passa a abrigar também no seu interior a classe trabalhadora, tornando-se uma instituição muito mais complexa e disputada, abrigando dentro de si as tensões dialéticas inerentes às sociedades de classes. Contudo e apesar disso, existe aquilo a que denominei sentido geral tomado pelas instituições escolares, imersas no projeto societário de seu tempo, que é o de fazerem parte do processo de produção da força de trabalho e da formação do seu valor. Por isso, Fernández Enguita (1989, p. 185-190) afirma que:

No ensino, igualmente, há aspectos que são direcionados exatamente para a formação da força de trabalho, para aumentar a sua produtividade (em termos de valor) e outros que, simplesmente, satisfazem uma demanda social de acesso à cultura, no sentido cotidiano que damos a este termo. [...] O fato de que a mesma atividade possa servir e sirva simultaneamente a outros fins não altera em nada a validade do que foi dito. [...] O fato de que uma sociedade determinada possa alimentar qualquer tipo de idéias mais ou menos sensatas e descabidas sobre a escola, tampouco modifica em nada o desempenho da função citada. [...] Assim, as mesmas coisas podem aparecer indistintamente como parte do empreendimento de qualificar a força de trabalho com fins eminentemente práticos ou como parte da satisfação de um indiscutível direito de todos os homens e mulheres a terem acesso em algum grau à cultura.

Em função de comportar diferentes classes sociais, as dualidades passam a caracterizar a escola moderna: um conteúdo ou a aprendizagem de determinados *habitus* tanto podem servir à manutenção como à democratização desta instituição, dependendo do contexto no qual as práxis humanas estão inseridas. Esta dualidade perpassa inclusive as análises científicas desta instituição que, via de regra, tendem ao maniqueísmo porque ou assinalam apenas o seu papel reprodutor ou meramente o seu papel democratizador. A apreensão do movimento dialético, da tensão que passa a ser característica desta instituição é por poucos compreendida.

⁹¹ Neste sentido, funcionava em grande parte como instituição promotora de distinções sociais entre os que a ela tinham acesso e aqueles a quem o mesmo era vetado. Sobre esse assunto ver a coletânea de textos de Pierre Bourdieu, organizada por Nogueira e Catani (1998) intitulada *Escritos de Educação*. Neste conjunto de textos, o autor dissecou a lógica da produção do mundo cultural e escolar, mostrando suas relações com o sistema produtivo.

Desde a época em que os trabalhadores tiveram acesso inicial à escola moderna até os dias de hoje, verifica-se que ocorre a defesa de um discurso classista disfarçado de universalista. Segundo as forças bem-pensantes devia-se, à época do que se costuma denominar de democratização quantitativa da escola “[...] educá-los, mas não demasiadamente.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 112). Tal afirmação e mesmo os atuais dados sobre escolaridade e qualidade do ensino no Brasil, mensurados por meio do conjunto de conteúdos e habilidades construídos pelos alunos, confirmam a realização ainda hoje da diferenciação do aparelho escolar.

Bourdieu (1992, p. 220), ao resgatar as idéias de Philippe Áries, sistematizadas na obra intitulada *A criança e a vida familiar sob o antigo regime*, explicita que “[...] desde o século XVIII, a escola única⁹² foi substituída por um sistema de ensino duplo onde cada área corresponde a uma condição social e não a uma faixa etária: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário).” Verifica-se ainda hoje no Brasil a prevalência desta dualidade rígida nas formações escolares, como mostram os dados de órgãos responsáveis por informações relativas à escolaridade e nível sócio-econômico⁹³. Também as paisagens das cidades brasileiras nos revelam esta dualidade: vemos, em diferentes lugares, escolas públicas, via de regra precarizadas e escolas particulares que, de uma maneira geral, tendem a disseminar um ensino de melhor qualidade.

Temos no Brasil basicamente dois tipos de escola: uma voltada à formação das elites e outra, adequadamente descrita por Frigotto (1993, p. 224) na epígrafe do presente item e denominada pelo autor de escola improdutiva, que, no contexto da reprodução das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva para as classes hegemônicas. Isso porque essa instituição justifica ou naturaliza a exploração da classe trabalhadora⁹⁴, fazendo crer, por exemplo, que o sucesso nos estudos resulta das habilidades das pessoas tomadas individualmente –, ao impedir o seu acesso ao saber historicamente elaborado⁹⁵ e ao negar a

⁹² Voltada apenas para a formação das elites. Grifo da autora.

⁹³ Ver dados do censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do próprio INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais).

⁹⁴ Por meio de vários mecanismos que resultam na oferta de uma educação precária.

⁹⁵ Nas escolas desqualificadas, voltadas às classes sociais menos privilegiadas, ocorre uma ruptura epistemológica entre os saberes dos alunos e os escolares. Esses últimos são assumidos muito mais como obstáculos à escolarização do que como instrumentos que auxiliam no entendimento do mundo. A geografia ensinada coleciona um acervo significativo de exemplos que demonstram a legitimação da espacialidade burguesa, em detrimento daquelas produzidas por outros grupos sociais. A apresentação do mundo ao aluno, como ocorre na maioria das vezes, de maneira descontextualizada, generalizada e cindida, aponta para um projeto de ensino alienador. Ao negar ou não abordar as particularidades e singularidades nas quais são engendrados os saberes coletivos dos trabalhadores, na vida e na produção de riquezas materiais, a geografia ensinada aponta para uma aprendizagem voltada à reprodução social. Eis a ruptura epistemológica entre o aluno

relevância do saber coletivamente produzido pelos trabalhadores no trabalho, na vida e na produção de riquezas materiais.

Pode-se afirmar que a escola moderna, e mesmo a que temos hoje, tem servido majoritariamente para a produção da mercadoria força de trabalho, apesar da ascensão sócio-cultural e econômica de uns poucos trabalhadores por meio do acesso ao ensino em seus vários níveis. Fernández Enguita (1993, p. 191) esboça de maneira adequada a relação entre modo de produção e escola:

Nenhuma forma de trabalho anterior ao trabalho manufatureiro e fabril colocou as mesmas exigências de cotidianidade, regularidade, intensidade, repetitividade, coordenação, atenção, etc., a não ser que consideremos as galeras e outras pequenas esferas excepcionais. Sem dúvida, os primeiros operários manufatureiros tiveram que se adaptar diretamente às condições impostas pelo novo modo de produção e terminaram por fazê-lo, mas isso não aconteceu sem atritos: abandonos, opção pela vagabundagem, revoltas contra a introdução da maquinária, etc. Nem a idiossincrasia acumulada durante séculos de economia agrícola nem as condições de desenvolvimento da infância no meio familiar eram precisamente as mais adequadas para preparar os futuros trabalhadores para sua incorporação ao rigoroso mecanismo produtivo da manufatura ou da indústria.

A escola, cujos métodos de funcionamento e formas de organização interna mudaram radicalmente ao longo dos séculos XVII e XIX, vai ser quem fornecerá o espaço e o limite adequado para essa aprendizagem que a indústria exige.

Como prova do que foi afirmado, o mesmo autor (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 191) cita o caso de Jules Simon, ministro da III República, que publicou uma obra em 1867 intitulada *O Operário de Oito Anos*, em que propunha “[...] a forma para que a escola contribuísse para pôr de pé ‘o glorioso e poderoso exército do trabalho’.” Para Simon, a escola e o serviço militar eram eficazes “[...] ‘máquinas de urbanização e de formação para o trabalho assalariado, doméstico, através da inculcação de hábitos de vida coletiva, de movimentos em conjunto, e sobretudo de obediência que inoculam nos corpos de cada um.’”

As análises elaboradas sobre a escola moderna por Fernández Enguita (1989, 1993) salientam o papel de socialização realizado pela referida instituição: “Substituir condutas, as atitudes e os valores adequados para a sociedade agrária por outros adequados para a sociedade industrial foi precisamente, [...] o objetivo principal da escola.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 221). Contudo, apesar desta afirmação revelar a outra face da escola – que tem operado, hegemonicamente, como instituição de socialização do ser humano para a reprodução do modo capitalista de produção –, o autor não se preocupou em explicitar as relações entre o conteúdo e as formas de pensamento, que também se constroem na escola e suas relações com o mundo do trabalho alienado no modo capitalista de produção.

e os saberes escolares no âmbito da educação formal, equivocadamente denominado e entendido como “problema de aprendizagem”.

Considerando o exposto, é importante ter em conta que a apreensão de Fernández Enguita e de um conjunto de sociólogos da educação, alinhados ao materialismo dialético, constitui-se em um avanço notável em se considerando o conjunto das análises das práticas educativas modernas. Assim como as análises elaboradas por muitos psicólogos da educação, especificamente aqueles alinhados a uma tradição vygotskiana, têm contribuído de maneira inestimável para o entendimento dos processos de aprendizagem e construção dos conhecimentos.

Contudo, o que se pode verificar nos estudos da sociologia e psicologia da educação é, mais uma vez, o emprego de uma concepção inadequada de ser humano, visto ou como social ou apenas enquanto ser individual, problema este apontado por Norbert Elias (1994b) em sua obra intitulada *Teoria Simbólica*. Essas concepções do ser humano tendem a ocultar a necessidade efetiva da realização de análises que apreendam-compreendam as tensões dialéticas entre o que atualmente consideramos individual e social. Daí a necessidade de atentarmos para a observação do referido autor:

Mais cedo ou mais tarde, será necessário examinar criticamente a actual divisão do trabalho dominante nas ciências humanas. A velha divisão corpo-alma funcionou como uma madrinha da divisão entre fisiologia e a psicologia. [...] Tal como as coisas se apresentam, parece-se admitir que a estrutura interna das ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a economia e a história, pode mudar, enquanto a divisão das ciências de acordo com as instituições actuais é tacitamente aceite como imutável. Porém, subjacente ao esquema atual das ciências sociais, existe um conceito dos seres humanos que, geralmente, não é questionado mas que, quando é examinado, se revela muito inadequado ou mesmo completamente errado. (ELIAS, 1994b, p. 7).

Com base no exposto, pode-se afirmar que todo processo educativo implica uma tensão dialética entre o indivíduo e a sociedade. O processo de escolarização é concomitantemente um ato social e individual – individual porque social, no qual o conjunto de códigos e comportamentos exigidos, portanto (re)produzidos e disseminados na e pela escola, está diretamente ligado à constituição de *habitus* diferenciados, dado que os mesmos são engendrados na diferencialidade dos processos educativos que ocorrem junto às classes sociais.

[...] a escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem. Na verdade, os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham um certo ‘espírito’, literário ou científico [...] tendo sido moldados segundo o mesmo ‘modelo’ (*pattern*), os espíritos assim modelados (*patterned*) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas. (BOURDIEU, 1992, p. 206).

Pode-se afirmar que a escola ainda hoje atua enquanto *locus* de socialização predominantemente voltado à (re)produção do modo de produção capitalista. Trata-se, atualmente, da principal instituição criadora e socializadora do *habitus*⁹⁶ voltado à reprodução do atual estado de coisas. Daí sua disseminação junto à classe trabalhadora, o que determinou uma transformação radical da territorialidade escolar, na medida em que essa instituição passou a acompanhar, de maneira relativa, as diferentes demandas das classes sociais por educação, a partir principalmente do século XVIII.

Apesar do papel de reprodução exercido de maneira preponderante pela escola, existem ambigüidades em seus interstícios, pelo fato de que a mesma é freqüentada por um conjunto de sujeitos de diferentes classes sociais, que possuem atuações políticas as mais diversas. Por isso, Fernández Enguita (1989, p. 228) afirma adequadamente que, apesar da escola conservar essencialmente

[...] as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou diretamente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que atingiu os alunos; os direitos destes em seu interior se multiplicaram e se tornaram mais efetivos; a pedagogia evoluiu no sentido de uma aproximação de conteúdos e métodos aos interesses e processos dos alunos; e, em último lugar, mas não por sua importância, o discurso escolar viu-se inundado por termos chaves tais como ‘atividade’, ‘criatividade’, ‘centros de interesse’, ‘liberdade’, ‘desenvolvimento pessoal’, etc.

As relações entre educação formal e trabalho são dialéticas, dado que são compostas a partir da tensão entre duas dinâmicas: as demandas do modo de produção capitalista e da democracia em todas as suas formas⁹⁷. A escola é essencial tanto para a reprodução dos *habitus* do modo de produção capitalista, quanto para auxiliar na produção de um outro conjunto de *habitus* que concorram para a formação do que Marx denominava de homem onilateral. Contudo, para a realização deste último tipo de ação, a atuação política consciente por uma educação voltada para a autonomia se faz necessária⁹⁸.

Manacorda (1991, p. 81), a partir da exegese feita das obras de Marx que propiciam pensar a educação moderna, define onilateralidade como:

[...] a chegada histórica dos seres humanos a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

⁹⁶ Trata-se de um conjunto de disposições que faz o indivíduo participar da “[...] coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente singulares.” Bourdieu (1992, p. 342).

⁹⁷ Para um maior detalhamento desta questão, ver Carnoy e Levin, apud Fernández Enguita (1998, p. 229 et seq.).

⁹⁸ Sobre esse assunto, ver o livro de Paulo Freire (2004) intitulado *Pedagogia da Autonomia*.

À idéia de onilateralidade contrapõe-se a de unilateralidade⁹⁹, engendrada sob o modo de produção capitalista, no contexto da divisão entre trabalho manual e mental e da distinção entre escolas para o povo e para as elites. A escola moderna constitui-se em um campo de disputas políticas: pode auxiliar a constituir a unilateralidade, como tem acontecido hegemonicamente, ou pode auxiliar na constituição da onilateralidade, dependendo das práxis realizadas no contexto da sociedade em que está ancorada.

É precisamente este movimento que deve ser apreendido quando da realização de análises sobre os processos educativos escolares. Verificar quais *habitus* – de pensamento e comportamento – são construídos e reforçados na escola constitui-se em exercício relevante na medida em que permite distinguir, discernir e perceber o projeto societário subjacente às práticas educativas escolares. Contudo, estas últimas somente se realizam na particularidade de cada uma das disciplinas, daí a necessidade do exame do ensino de geografia, foco do presente trabalho. É o que farei no item que segue.

⁹⁹ Pensamento metafísico.

1.3. A "estrangeirização" discente no ensino da geografia sob a égide do modo de produção capitalista: a realidade invertida *Através do Espelho*

"A hegemonia técnica realizada pela instituição disciplinar do trabalho cronometrado deve entretanto se enfeixar num quadro de maior profundidade subjetiva (Gramsci, 1968). Precisa-se do domínio cultural dos sujeitos, para que então o domínio econômico possa se efetivar. O sincronismo espacial do trabalhador coletivo já subjetivado na temporalidade abstrata, inorgânica e universal do relógio e por isto encarnado como potencialidade autônoma do capital deve se confundir a um plano que abarque a própria corporeidade humana." (MOREIRA, 1994, p. 221).

A idéia a ser desenvolvida ao longo do presente item é a de que a "estrangeirização" discente no ensino da geografia resulta da consolidação da divisão manufatureira do trabalho que culmina com a fábrica; isso, porque a escola passa a manter com o processo produtivo uma relação de interdependência e sobredeterminação. O que não significa que a instituição escolar, bem como os processos educativos que nela ocorrem se relacionem com as relações sociais de produção de maneira imediata e direta. Defender esta determinação dessa maneira simplista implica relegar à escola o simples papel de reprodutora das referidas relações, entendimento este que desconsidera o significado das lutas populares por acesso e melhoria da qualidade da educação. Esses enfrentamentos sociais indicam que a escola moderna tem sido território-alvo de disputas, por tratar-se de instrumento político que confere poder a quem a controla.

Assumir a leitura do vínculo direto e imediato da escola com o processo de produção supõe a negação da especificidade histórica desta instituição, cuja existência é anterior ao modo capitalista de produção. Além disso, produz uma falsa amarra que oculta a relativa autonomia dos processos educativos em face dos processos produtivos, implicando o estabelecimento de um olhar empobrecido e mecanicista sobre a relação contraditória e tensa entre ambos.

A escola moderna não é capitalista, mas, por estar imersa neste modo de produção, tende a mediar os interesses do capital; contudo, a referida mediação também pode atender aos interesses de outras classes sociais¹⁰⁰, desde que se articulem politicamente na luta pelo

¹⁰⁰ Dois exemplos recentes na história da educação brasileira devem ser resgatados, a fim de confirmar a capacidade de articulação dos interesses da sociedade civil organizada em torno de um projeto político pedagógico de uma escola democrática: as elaborações do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara Federal, derrotado e substituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e do Plano Nacional da Educação: proposta da sociedade brasileira. Esses documentos são expressões dos esforços encetados pela sociedade brasileira, por meio de suas entidades representativas, que lutam cotidianamente pela democratização da educação.

controle da escola, campo aberto de disputas e tensões sociais em torno do acesso ao saber elaborado, cuja apropriação ocorre, predominantemente, no interior do espaço escolar.

As escolas de massas fundadas no século XVIII e principalmente no XIX na Europa passam a ter existência, em grande parte¹⁰¹, pelo fato de que a sobrevivência da classe que alça ao poder político, econômico e simbólico, no contexto inicial da manufatura e depois da indústria, estava diretamente ligada à produção da mercadoria força de trabalho.

A constituição de um determinado *habitus* é a condição para a realização do domínio econômico em qualquer sociedade. Na produção manufatureira e industrial os domínios cultural e econômico mantiveram entre si relações peculiares, em função de a própria sobrevivência do capital impor a necessidade de disseminação do *habitus* capitalista a um conjunto cada vez maior de pessoas, culminando com sua mundialização.

Uma parte dos *habitus* inerentes ao modo de produção capitalista passou a ser disseminado pelas escolas já existentes, que, ao se revelarem eficientes na realização de mais este papel – subjetivar e, portanto, corporificar nos sujeitos o que Gramsci (apud MOREIRA, 1994, p. 221) denomina de instituição disciplinar do trabalho cronometrado –, tenderam a se espalhar acompanhando a territorialidade da manufatura, da indústria e portanto do capital. Por isso, o foco central da aprendizagem escolar tornou-se a da repetição por repetição, processo este proposto-imposto para as massas na escola moderna. O sincronismo atrelado à maquinaria, enfim, a construção do *habitus* voltado à viabilização da referida forma de produção, encontrou na escola um forte aliado, assim como ocorreu em outras instâncias produtoras e disseminadoras da cultura hegemônica.

A proliferação da indústria demandou por um tipo de trabalhador que aceitasse ou se submetesse a trabalhar para os proprietários dos meios de produção nas condições por eles impostas. Os adultos, inicialmente, foram “convencidos” a executarem os papéis a eles imputados por meio da expropriação, miséria, fome, internamento em hospícios, prisões e mortes infligidas, violências extremamente eficientes no processo de submissão do ser

¹⁰¹ Havia também as reivindicações populares que lutavam pelo direito à escola; contudo, o registro dos primeiros movimentos é precário ou inexistente, pois a memória das classes sociais desfavorecidas está fadada ao esquecimento nos registros da história oficial. Por conta disso, e pelo fato deste tema, infelizmente, não ser central em minhas reflexões, fica aqui registrado a indicação da relevância social do mesmo, em função da tensão e transformações que os movimentos sociais acabaram produzindo no interior da escola. Em função disso, os mesmos devem ser encarados como elementos relevantes para a democratização quantitativa e qualitativa da escola. Sobre esse assunto ver o livro de Marília Pontes Sposito (1993) intitulado *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*, no qual a autora defende que a necessidade de saber e de apropriação do conhecimento sistematizado estimula o cotidiano dos sonhos e das ilusões fecundas daqueles que, por serem excluídos do acesso aos bens culturais, estariam destinados ao conformismo e à apatia, não fosse sua participação nos movimentos sociais organizados que comprovam a luta destes sujeitos sociais contra os processos de alienação e miserabilidade a que, historicamente, têm sido submetidos.

humano ao capital. Já a infância foi rapidamente submetida ao processo de escolarização, cuja centralidade desloca-se da formação religiosa para as disciplinas mental e corporal, necessárias à produção manufatureira e industrial.

A experiência escolar ou o processo de escolarização torna-se útil por gerar nos jovens provenientes das classes destituídas dos meios de produção hábitos, formas de comportamento e pensamento, disposições e traços de caráter adequados para servirem à indústria¹⁰² e ao capital. É importante salientar que isto ocorre não pela natureza própria da escola, mas pelo fato de esta estar sob o comando da ordem hegemônica, o que significa que esta instituição na modernidade caracteriza-se sobretudo por ser território de disputas, dentro do qual está em jogo o direito e o poder de disseminação-subjetivação dos *habitus* dos grupos sociais que a ocupam¹⁰³.

A relevância das disciplinas escolares nas escolas de massas do século XVIII reside exatamente no fato de que elas contribuem em larga medida para a criação-subjetivação do *habitus* – força estruturadora e estruturante do conjunto de disposições voltadas à reprodução –, necessário ao modo de produção capitalista. É por meio de uma forma característica de assunção, legitimação e disseminação das linguagens¹⁰⁴, processos comunicativos e de pensamento que tanto a geografia quanto qualquer outra disciplina da escola básica auxiliarão na dominação cultural dos sujeitos. Condição *sine qua non* para a completa subordinação econômica do trabalhador, pois é por meio dos processos de aprendizagem que se constrói uma arquitetura de pensamento voltada à viabilização do modo de produção capitalista.

O *habitus* das classes hegemônicas se subjetiva por meio das relações sociais, fazendo com que o trabalhador encarne a potencialidade autônoma do capital, a ele se submetendo, como afirma Moreira (1994, p. 221) na epígrafe do presente item. O que deve ser enfatizado aqui é o fato de toda e qualquer relação social ser educativa; contudo, como as mesmas se

¹⁰² Quanto ao despreparo para outras atividades que não as ligadas às habilidades necessárias à indústria, ver a reflexão de Fernández Enguita (1993), que aponta esta característica como uma das expressões da unilateralidade da formação escolar.

¹⁰³ Sobre a necessidade de ocupação das escolas no contexto do neoliberalismo ver o livro de Gentili (1998) intitulado *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, principalmente o capítulo 5, intitulado *Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século*.

¹⁰⁴ Sevcenko (1999, p. 19) em seu livro *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, fundado em uma observação de Adam Schaff, refere-se de maneira esclarecedora sobre este fenômeno: “[...] Sabe-se hoje que, sendo ela produzida pelo complexo jogo de relações que os homens estabelecem entre si e com a realidade, ela passou também a ser, a partir do próprio momento da sua constituição, um elemento modelador desse mesmo conjunto de relações. A linguagem se torna, dessa forma, como que um elemento praticamente invisível de sobredeterminação da experiência humana, muito embora ela tenha uma existência concreta e onímoda.” Eis uma captação extremamente perspicaz da linguagem, fenômeno cambiante e ambíguo, que não passou despercebido por Nietzsche e Lefebvre (1983, p. 47), pois o último, em suas reflexões sobre as palavras, defende que elas resultam de um processo duplo de substituição e representação. No próximo capítulo me deterei neste assunto.

estabelecem em diferentes níveis, locais e sujeitos, existem especificidades inerentes à realização do processo educativo em cada uma delas. Dessa maneira, a escola, enquanto instituição mediadora e um tipo específico de relação social, tem auxiliado no processo de subjetivação e corporificação da temporalidade e espacialidades inerentes ao modo de produção capitalista¹⁰⁵ e o tem feito com uma eficiência tal que sua organização geral foi muito pouco modificada desde a época de sua institucionalização pelo Estado nação, que tomou para si a tarefa de sua disseminação junto às massas.

A tabela a seguir apresenta o Programa da Escola Elementar de Berlim, que serviu de modelo para uma parcela considerável das escolas de massas fundadas nos séculos XVIII e XIX:

Disciplinas	Inferior			Médio		Superior		
Religião	3 ¹⁰⁶	3	3	4	4	4	4	4
Alemão	8	7	7	6	6	6	6	6
Lições de Coisas	2	2	2	-	-	-	-	-
História	-	-	-	2	2	2	2	3 [2] ¹⁰⁷
Aritmética	4	4	4	4	4	4	4 [2]	4 [2]
Geometria elementar	-	-	-	-	-	3	3 [2]	3 [2]
Ciências Naturais	-	-	-	2	2	4	4 [3]	3
Geografia	-	-	-	2	2	2	2	2
Desenho	-	1	2 [1]	2	2	2	2	2
Escrita	-	2	2	2	2	1	1	1
Canto	1	1	2	2	2	2	2	2
Ginástica	2	2	2 [1]	2	2	2	2	2
Trabalhos de Agulha	-	-	- [2]	- [2]	- [2]	- [3]	- [4]	- [4]
Total	20	22	24 [24]	28 [30]	28 [30]	32 [35]	32 [32]	32 [32]

Tabela 1 – Programa da Escola Elementar em Berlim

Fonte: Eby (1976, p. 464).

Um rápido olhar pela tabela permite verificar a ênfase na formação vernacular, seguida pela aritmética e religião. Com uma carga horária ligeiramente menor, estão as aulas de ginástica, ciências naturais, canto e desenho. História, escrita e geografia possuíam carga horária quase equivalente, mas a primeira e a última não comparecem na formação denominada inferior. Verifica-se também que a formação feminina apontava para uma valorização ligeiramente inferior dos estudos científicos em proveito dos trabalhos manuais.

¹⁰⁵ Lefebvre (1970, apud MOREIRA, 1999, p. 51) credita a sobrevivência do capitalismo à apropriação, em específico, do espaço urbano. Dessa maneira, os autores entendem que o lugar da re-produção das relações de produção situa-se no âmbito de toda a sociedade e alertam, dessa maneira, para a organização dos espaços promovida pela fábrica e as instituições que com ela se disseminaram, como a escola de massas.

¹⁰⁶ Horas semanais.

¹⁰⁷ Número de horas semanais exigidas para a educação feminina.

Falar o vernáculo, ou seja, dominar a norma culta da língua – significações e representações – tornada oficial, contar e rezar eram as habilidades a serem primordialmente desenvolvidas na escola elementar de massas, modelo este que se espalhou pelo mundo em função de sua eficácia na formação da força de trabalho. Por meio da carga horária das disciplinas instrumentais – vernáculo, escrita, geometria e aritmética –, verifica-se a ênfase da escola moderna na instrumentalização do trabalhador. Outros saberes necessários para a realização do pensamento fundado na materialidade do real, como são os conhecimentos históricos e geográficos, eram, como hoje, relegados a um segundo plano, tanto do ponto de vista quantitativo, em se considerando sua carga horária, quanto do qualitativo, tendo em vista as abordagens do real pela história e geografia¹⁰⁸ hegemônicas ensinadas.

Pela própria organização da grade curricular apresentada é possível afirmar que a escola moderna voltada para as massas tem realizado, predominantemente, o papel de formadora da mercadoria força de trabalho. Isso porque no interior dos sistemas de ensino de uma parte considerável de países existem escolas diferenciadas voltadas à formação das elites, como ocorria na Alemanha à época da constituição do modelo apresentado.

Ao separar duas categorias essenciais à realização do pensamento humano – tempo e espaço –, como ainda hoje é freqüente no ensino elementar e superior brasileiro, e proporcionar, no conjunto da formação, uma carga horária significativamente menor às disciplinas de história e geografia, trabalhadas em separado, cada uma delas com abordagens alienadoras, como veremos mais adiante, torna-se explícito o papel ideológico realizado pelos grandes sistemas nacionais de aprendizagem dedicados a disciplinar-educar-alienar a massa da população.

O pensamento metafísico e unilateral está subjacente a este currículo fragmentado, que dissemina as dicotomias inerentes à cosmologia hegemônica moderna: sujeito-objeto, linguagem-pensamento, espaço-tempo, indivíduo-sociedade, homem-natureza, mente-corpo entre outras. Dessa maneira, os processos de alienação, reificação e fetichização passam a compor o que muitos educadores denominam de currículo oculto das escolas modernas, voltadas àqueles que não têm meios para produzir produtos culturais.

É a metaficização do pensamento a atividade mais eficientemente realizada pela instituição escolar moderna, pois se opera com as linguagens, imagens, com a palavra e com o conhecimento apenas do ponto de vista da concatenação dos signos e suas significações em si e *per si*, ambos alienados das relações de produção material de vida dos seres humanos.

¹⁰⁸ Lacoste (1989) e Moreira (1987, 1988, 1993) fizeram uma crítica vigorosa ao ensino da geografia.

É por meio dos processos de ideologização, reificação e fetichização que ocorre uma apreensão-compreensão invertida – metafísica – da realidade, ou seja, a alienação, processo este ao qual remeti, fazendo referência no título do presente item à obra de Lewis Carrol (2002) *Através do Espelho*. O tema da inversão especular, foco desta outra aventura de *Alice*, se ampliado, admite a inclusão de qualquer relação assimétrica, temática essa habilmente manipulada pelo autor ao longo de todo o romance¹⁰⁹.

A geografia hegemônica ensinada, ao inverter – ação similar ao espelho de *Alice* – ou colocar a realidade em suspensão por encetar uma apreensão alienada ou unilateral do fenomênico, a partir do uso do esquema conceitual desvelado por Moreira (1993) N-H-E (Natureza-Homem-Economia), acaba por transformar-se em instrumento de alienação. O “mundo da geografia” fica assim reduzido a um mínimo múltiplo comum, podendo ser expresso na seguinte fórmula: “[...] primeiro descrevemos a natureza, depois a população e por fim a economia. Às vezes alteramos a ordem seqüencial.” (MOREIRA, 1993, p. i).

Ao tomar cada um dos elementos do espaço como independentes das relações sociais de produção, ou seja, ao reificar o fenomênico por meio da moldura “N-H-E”, ocorre a alienação do aluno e, portanto, sua “estrangeirização”, sendo a ideologização do entendimento acerca dos espaços a resultante de todo este processo. É dessa maneira que passam à existência os fenômenos no “mundo da geografia”, cuja base de ordenação discursiva está ancorada na razão moderna fragmentária; daí serem a linguagem matemática e estatística, e suas derivadas, os instrumentos hegemonicamente usados no estabelecimento de correlação entre os fenômenos.

Subjacente à moldura conceitual da geografia hegemônica ensinada reside um projeto societário excludente: aprende-se com ela a olhar o mundo e a construir territorialidades por meio das relações que as classes sociais hegemônicas com ele mantêm. Negam-se as espacialidades, os saberes geográficos d’*O Estrangeiro*, elimina-se a alteridade e sua possibilidade. O Outro – o aluno com suas representações –, sob os auspícios da geografia hegemônica, qual *Mersault*, é assassinado no território da sala de aula por meio de estratégias antropeômicas e antropofágicas, às quais fiz referência no início do presente capítulo.

A trama que se interpõe entre o aluno e a geografia ensinada origina o drama discente. Dizer como é o mundo olhado pela moldura “N-H-E”; trata-se de uma aprendizagem: aquela

¹⁰⁹ Sobre a problemática do significado da inversão especular em *Através do Espelho* e mesmo em *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, ver as notas de rodapé 4 a 6 do Capítulo 1 da primeira obra citada, presente em *Alice: edição comentada*, editada pela Jorge Zahar em 2002. Trata-se de uma possibilidade literária criada pelo autor de explorar o nonsense, a contradição lógica: “[...] O mundo usual é virado de cabeça para baixo e de trás para a frente; torna-se um mundo em que as coisas tomam todos os rumos menos os esperados.” (CARROL, 2002, p.138).

da repetição por repetição. Os propagadores de receituários pedagógicos encontrarão uma seara profícua no contexto dessa opção metodológico-societária, tendo como fiéis escudeiros os docentes “estrangeiros no mundo da geografia”.

Se, como aponta Moreira (1994, p. 210) a

[...] noção de mundo como espaço métrico onde os objetos se movem vencendo distâncias a uma determinada velocidade de tempo à semelhança dos ponteiros do relógio (‘o relógio ajuda a criar a crença num mundo independente e de seqüências matematicamente mensuráveis’, diz Mumford), chega ao mundo do trabalho através da manufatura.

Esta mesma noção de mundo é subjetivada e “encarnada na própria corporeidade humana”, principalmente por meio dos processos educativos que ocorrem na escola, onde a geografia ensinada teve e ainda tem papel relevante.

Antônio Gramsci (1978, p. 12) tinha razão ao afirmar que a formação em massa estandartizou os indivíduos na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem nas massas padronizadas – concorrência, desemprego, superprodução escolar, emigração etc –, processo este já denunciado por Marx e Engels quando os mesmos tratam em suas obras da formação unilateral dos seres humanos, sob a égide do modo de produção capitalista. Os espaços, assim como os seres humanos, foram estandartizados tanto pela formação quanto pela produção em massa: “[...] A burguesia, a classe média ou o proletariado moderno se identificam e são identificados somente quando visualizadas dentro desta regulação espacial taylorista que é o urbanismo moderno.” (MOREIRA, 1994, p. 213).

A título de esclarecimento sobre por que a geografia escolar tem como foco predominante a espacialidade dos grupos hegemônicos, cabe resgatar um trecho d’*A ideologia alemã* de Marx e Engels, que por meio desta obra esclarecem que as idéias da classe dominante:

[...] são as idéias dominantes de cada época; ou, dito de outra forma, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se submetam a ela as idéias dos que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, as relações que fazem de uma determinada classe a classe dominante são também as que conferem o papel dominante a suas idéias. (MARX e ENGELS, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 162).

A geografia ensinada nas escolas modernas tem se constituído em instrumento de subjetivação da espaço-temporalidade dos grupos hegemônicos, pois, como atesta Moreira (1994, p. 230-231), a construção geográfica do mundo, desde o Renascimento e o Iluminismo,

tem sido o movimento histórico da consolidação da hegemonia e espacialidade do capital, por meio do controle do trabalho.

No caso específico da geografia, é sabido que, desde a sua institucionalização nas escolas elementares e mesmo em sua versão acadêmica, houve a assunção de uma de suas antigas formas em detrimento de outra que apontava para o entendimento do movimento e para a transformação. Moreira (1994, p. 3), em sua tese de doutoramento, confirma que os geógrafos “[...] postos diante do permanente e do mutável, retiveram-se no permanente e obnubilaram o mutável. E sem disso se darem conta, originaram duas geografias, a real e a da leitura, uma dobra que lhes tem embaciado a visão.”

É importante salientar que a opção pelo permanente não pode ser tomada como resultante de uma escolha deliberada; antes, se pode dizer que não apenas os geógrafos mas todo o conjunto de uma sociedade foi impelido, não sem resistências é claro, para a direção de um mesmo *habitus*. É neste sentido que se pode enxergar a presença do processo civilizador: não se trata de escolhas realizadas racional e deliberadamente por vontade própria dos indivíduos tomados individualmente; antes, se trata de uma direção geral tomada pela sociedade e imposta aos sujeitos sociais que pouco podem contra a mesma em função do violento processo de alienação ou unilateralização e metafisicização ao qual são submetidos ao longo de suas vidas. Os que tendem a se debelar contra este processo pagam caro, são vítimas de processos antropeômicos e antropofágicos – o canibalismo na sociedade moderna adquire muitas faces. A geografia que tem se realizado nos bancos escolares teve um razoável papel neste processo, o que demonstrarei a seguir.

1.4. A geografia hegemônica, o permanente e o “embaciamento” da visão: a “dobra” entre a geografia real e da escola

“O 'mapa' é uma malha política abstrata, uma proibição gigantesca imposta pela cenoura/cacetete condicionante do Estado 'especializado', até que para a maioria de nós o mapa se torne o território - não mais a 'Ilha da Tartaruga'¹¹⁰, mas os 'Estados Unidos'. E ainda assim o mapa continua sendo uma abstração, porque não pode cobrir a Terra com a precisão 1:1. Dentro das complexidades fractais da geografia atual, o mapa pode detectar apenas malhas dimensionais. Imensidões embutidas e escondidas escapam da fita métrica. O mapa não é exato, o mapa não pode ser exato.” (BEY, 2001, p. 22).

No presente item desenvolverei a seguinte idéia: a geografia ensinada nas escolas, desde a época de sua institucionalização no século XIX, tem sido aquela hegemônica que, ao estancar diante do permanente, passa a servir ao processo de “estrangeirização” discente e de alienação. A valoração de aspectos do real voltados à apreensão e compreensão da permanência e à cessação do movimento do pensamento e do conhecimento¹¹¹, característica não apenas do saber geográfico escolar, mas de todo o conjunto de disciplinas que compõe o currículo da escola básica, atende ao projeto societário das classes hegemônicas¹¹², porque, segundo expressão usada por Moreira (1994, p. 3-4), cria uma “dobra” que sobrepõe à geografia real a da leitura ou da escola, processo este que provoca o embaciamento da visão. Fonte eficaz de disseminação de um conjunto de ideologias estreitamente vinculadas à construção do *habitus* para a reprodução do capital, a geografia da leitura, fundada na metafísica como todo saber que se pretende hegemônico, tem sido historicamente denunciada e atacada por negar o real e os movimentos do pensamento e, portanto, o ato de conhecimento.

Os conhecimentos que passaram à história e, portanto, à memória social e que desde os gregos até os dias de hoje têm sido identificados como geográficos – relatos ou descrições de lugares, populações e mapas –, compõem as práticas educativas formais hegemônicas antes mesmo de sua disseminação em larga escala nas escolas de massas dos séculos XVIII e XIX.

Na educação cavalheiresca que ocorreu por volta do século XVI na Europa central e setentrional e na escolarização das elites do referido período em diante, os conhecimentos identificados como geográficos figuravam como estratégicos para a acumulação de riquezas e

¹¹⁰ “*Turtle Island*”, antigo nome do continente americano, de acordo com a tradição de povos indígenas dos Estados Unidos de hoje (N.T.).

¹¹¹ “Todo pensamento é movimento. O pensamento que estanca deixa produtos: obras, textos, resultados ideológicos, verdades. Cessou de pensar. Veremos mais longe, e cada vez melhor, que não apenas todo pensamento verdadeiro é pensamento (conhecimento) de um movimento, de um devir.” (LEFEBVRE, 1991, p. 90).

¹¹² Santos B. (2000b) considera a ciência moderna como o horizonte cognitivo da burguesia ascendente que o considerava estágio final de evolução da humanidade.

eram ensinados à aristocracia e às outras classes hegemônicas. Elaborar relatos e mapeamentos dos lugares¹¹³ era saber relevante para a reprodução social das elites na medida em que no contexto do capitalismo mercantil, juntamente com outros recursos – armas de fogo, instrumentos de navegação, meio de transporte etc –, auxiliava no domínio dos territórios, dos outros elementos da natureza, no conhecimento, dominação e eliminação da alteridade, suas instituições, sociedades e espacialidades.

Os saberes considerados como geográficos, bem como as espacialidades construídas pelas classes hegemônicas disseminadas junto à população como um todo nas escolas de massas dos séculos XVIII e XIX, foram impostos no jogo das tensões sociais por meio de arbitrariedades, porque necessários à (re)produção do capital¹¹⁴. Em outros termos, esses saberes alcançaram um grau de relevância social relativamente alto na escola formal, pelo fato de que se constituíam em meios de orientação fundamentais para ações voltadas, centralmente, ao aumento da riqueza material de poucos, inicialmente por meio da pilhagem, negócios e comércio e, posteriormente, por meio da manufatura, indústria e do mercado financeiro.

Subjetivar as relações sociais para a (re)produção ampliada do capital tem sido o principal papel realizado pela geografia ensinada às massas; daí seu alinhamento com o projeto societário dos grupos hegemônicos. É por meio do estancamento diante do permanente, característico da razão fragmentária moderna que nega o movimento e as contradições, que ocorre o embaciamento da visão e se processa a produção de ideologia. Inviabiliza-se a possibilidade do avanço dos conhecimentos sobre as espacialidades historicamente produzidas pelos seres humanos, pois, como afirma Moreira (1993), a geografia hegemônica, em sua face moderna, reduz sua leitura do aparente a um único esquema conceitual: N-H-E (natureza, homem, economia), não necessariamente nesta mesma ordem.

Independentemente da existência de outras espaço-temporalidades, de concepções de espaço e tempo das diferentes culturas e das espacialidades por elas construídas, a apreensão e

¹¹³ Não podemos nos esquecer de que independentemente da lógica inerente aos relatos, descrições e mapeamentos, o fato de estes se realizarem no contexto de determinadas práticas sociais, espaço-temporalidades e possuírem objeto e conteúdo retira qualquer possibilidade destas produções serem neutras. Lembremo-nos das palavras de Lefebvre (1991, p. 30): “A lógica serve a todas as classes (assim como o faz a língua). Todavia, ela só é ‘neutra’ enquanto é vazia; e na medida em que, implicando a possibilidade de pensar, não seja um pensamento. Nenhum pensamento, nenhuma idéia, nenhuma ‘reflexão’ que tenham objeto e conteúdo podem ser completamente neutros. Nem mesmo as matemáticas!”

¹¹⁴ A (re)invenção da instituição escolar pelo capital se dá na medida em que a reprodução deste, a partir da difusão da fábrica, supõe a apropriação e (re)produção do espaço urbano pelo capital a fim de viabilizar as relações de produção. Sobre este assunto ver Moreira (1999).

o entendimento das mesmas são reduzidos pela geografia hegemônica à moldura “N-H-E”. É por meio deste posicionamento epistemológico que ocorre o estancamento do pensamento na geografia, o embaciamento da visão, a formação unilateral. É importante salientar que este processo ocorre também nas outras disciplinas escolares que, igualmente fundadas na tradição metafísica, expressão do processo civilizador característico do Ocidente, legitimam e disseminam formas de pensamento voltadas à dominação cultural, condição para a dominação econômica e (re)produção do espaço do e para o capital.

Lefebvre (1991), com toda propriedade, explica que a unilateralidade dos sujeitos, produzida sob a égide do modo de produção capitalista, é consequência da disseminação da metafísica pelas classes sociais economicamente hegemônicas. O que significa dizer que, ao negar o movimento do processo de conhecimento, e dessa maneira, restringir o ato de conhecer apenas ao entendimento¹¹⁵, a metafísica acaba por “Propor um saber absoluto, ou uma substância inicial (do sujeito ou objeto erigidos em verdades metafísicas), é o que define uma ideologia [...]”. (LEFEBVRE, 1991, p. 28).

Ao citar os efeitos da unilateralidade, o caráter de classe do entendimento metafísico do mundo fica mais evidente: “[...] Ela nega o resto do mundo, esquece-o ou finge esquecê-lo. Fixando-se no pouco que atinge, o pensamento nega o movimento e nega seu próprio movimento. Assim, elimina (aparentemente) a contradição dialética.” (LEFEBVRE, 1991, p. 266).

Baudrillard (1996, p. 67), em seu livro intitulado *A troca simbólica e a morte*, denunciou por meio de uma metáfora o esquema social e cognitivo engendrado pela burguesia. Nela, faz referência direta ao processo de metaficização do fenomênico encetado por esta classe, que lhe permitiu controlar o mundo de maneira hegemônica, tendo como fundamento a racionalidade produtivista do capital:

Vivia outrora nas Ardenas um velho cozinheiro a quem a edificação de pratos esculturais e a ciência da plástica pasteleira levaram à presunção de retomar o mundo onde Deus o havia deixado... em seu estado natural – para nele eliminar a espontaneidade orgânica, substituindo-a por uma matéria única e polimorfa, a argamassa: móveis de argamassa, cadeiras, gavetas, máquina de costura de argamassa e fora, no pátio, uma orquestra inteira, violinos incluídos, de argamassa, árvores de argamassa ponteadas de folhas verdadeiras, um javali de argamassa armada mas com um crânio verdadeiro de javali no interior, carneiros de argamassa cobertos de lã verdadeira. Enfim, Camille Renault reencontrara a substância original, a massa de cujos diversos frutos só se distinguiam por nuanças “realistas”: o crânio do javali, as folhas das árvores – mas isso não passava, sem dúvida, de uma concessão do demiurgo aos visitantes... porque é com um sorriso adorável que esse bom deus de 80 anos levava as pessoas a visitar sua criação. Ele não queria rivalizar

¹¹⁵ Movimento do pensamento que separa os “[...] objetos uns dos outros e do conjunto em questão, isola, ‘fragmenta’ [...]; por conseguinte, o entendimento analisa, disseca e destrói [...] função do objeto e do instante isolado, do detalhe tomado fora do conjunto.” (LEFEBVRE, 1991, p. 103).

com a criação divina, ele a refizera simplesmente para torná-la inteligível. Nada de uma revolta luciferina, de uma vontade paródica, nem da perspectiva retrô de uma arte “naïf”. O cozinheiro das Ardenas reinava simplesmente sobre uma substância mental unificada (porque a argamassa é uma substância mental, ela permite, como o conceito, ordenar os fenômenos e nela recortá-los à vontade). Seu projeto não estava longe do dos construtores de estuque da arte barroca, nem era muito diferente da projeção do terreno de uma comunidade urbana nos grandes aglomerados atuais. (BAUDRILLARD, 1996, p. 67).

É no sentido do estabelecimento de uma substância mental unificada que atua a metafísica; no caso da geografia hegemônica moderna a argamassa tem sido, desde a sua institucionalização, o esquema conceitual “N-H-E”. A inteligibilidade subjacente ao processo de (re)criação ou (re)invenção do mundo, a partir da citada moldura conceitual fundada em uma concepção cartesiana-newtoniana de espaço, aponta para um projeto societário e para espacialidades que convêm única e exclusivamente à burguesia. Trata-se, portanto, de uma racionalização voltada para a reprodução das relações capitalistas de produção.

A unilateralidade e a alienação dos sujeitos constituem-se em resultantes concretas deste processo de abstração. A dobra criada pela metafísica entre a geografia real e a da escola produz efeitos muito mais deletérios do que imaginamos. É por meio da construção epistemológica de seres atópicos em nossas escolas que se oculta “[...] o fundamento paradigmático alicerçado no trabalho e na política que referencia a construção geográfica das sociedades em cada tempo.” (MOREIRA, 1994, p. 4). É dessa maneira que a geografia hegemônica auxilia na produção da alienação; contudo, como a escola é um território de lutas e tensões sociais, as contradições inerentes à complexidade do mundo, vivenciadas e sentidas na pele pelos alunos, acabam por mostrar os limites do olhar geográfico hegemônico.

Não se trata de discutir aqui a verdade ou falsidade da metafísica. Trata-se de mostrar que esta perspectiva, ao estancar nos primeiros movimentos – isolamento, fragmentação, análise, dissecação –, do processo infinito que é o conhecimento, por ter em seu horizonte cognitivo a crença na permanência, na verdade absoluta e eterna, portanto, definitiva, acaba constituindo uma visão fragmentada e redutora do fenomênico e do mundo. É exatamente este processo que ocorre com a geografia hegemônica que impõe a grade conceitual “N-H-E” para o entendimento de toda e qualquer espacialidade, neste caso, abstraída também do contexto espaço-temporal e social de engendramento. É Lefebvre (1991, p. 105) que, de maneira perspicaz, aponta como a metafísica se esquivava com destreza das exigências da razão viva ou da dialética:

Mantém-se presa às operações do entendimento, que ela confunde com a razão. Separa, isola (por exemplo, o sujeito e o objeto), mas não o faz com o objetivo de reuni-los mais

intensa e mais lucidamente. Ela os conserva separados. [...] Em particular, o entendimento metafísico dissocia as oposições e contradições, deixando de ver a ligação, a própria contradição.

Eis o ardil da metafísica dissecada por Lefebvre (1991) em sua obra *Lógica Formal Lógica Dialética*. No contexto da geografia hegemônica, a metafísica produz a falsa impressão a quem entra em contato com este discurso fragmentado e fragmentador que se está a conhecer o mundo. Contudo, pelo fato de que entendimento e razão¹¹⁶, dois movimentos do pensamento dialeticamente opostos, não são reunidos na metafísica, por esta reduzir o conhecimento ao entendimento, o movimento dialético do pensamento que vai do desconhecido para o conhecido para, em espiral, ao desconhecido retornar e assim infinitamente, não é completado. Daí afirmarmos que a metafísica estanca nos primeiros movimentos inerentes ao conhecimento. O problema, contudo, não se reduz a uma questão de verdade ou falsidade em termos absolutos, trata-se de não prosseguimento dos múltiplos movimentos do pensamento¹¹⁷.

Por meio do discurso metafísico da geografia entra-se *Através do Espelho de Alice*, acessa-se ao “mundo da geografia”, estacionário e estancado nos primeiros movimentos do conhecimento, rompe-se com o que Lefebvre (1991, p. 116) denomina de ritmo do conhecimento:

O ritmo do conhecimento, portanto, é o seguinte: parte do concreto, global e confusamente apreendido na percepção sensível, e que se apresenta, portanto, sob esse aspecto, como primeiro grau de abstração; caminha através da análise, da separação dos aspectos e dos elementos reais do conjunto, através, portanto, do entendimento, de seus objetos distintos e de seus pontos de vista abstratos, unilaterais; e, mediante o aprofundamento do conteúdo e da pesquisa racional, dirige-se no sentido da compreensão do conjunto e da apreensão do individual na totalidade: no sentido da verdade concreta e universal. [...] O concreto não se mantém à margem do conhecimento. Ao contrário, afirma-se como o próprio objetivo do conhecimento: como o verdadeiro. (LEFEBVRE, 1991, p. 116).

A geografia ensinada realiza os movimentos do conhecimento apenas parcialmente. Inicia pelo primeiro grau de abstração, destacando do plano da generalidade o objeto a ser estudado, como a morfologia do terreno, o clima, a vegetação, hidrografia, a urbanização, a industrialização etc., e, por meio do processo de análise, separa os objetos do seu conjunto e de seu contexto social e espaço-temporal de realização, construindo pontos de vista unilaterais ou do fenomênico em si; estancando no ato de entendimento, resulta deste processo o

¹¹⁶ “A razão, por sua vez, constata que o elemento não pode viver fora do conjunto, nem o órgão fora do todo vivo. Por conseguinte, a razão restabelece, ou busca restabelecer, o todo; é função da vida, do conjunto do movimento total. [...] A razão é função da unidade.” (LEFEBVRE, 1991, p. 104).

¹¹⁷ Sobre este assunto ver Lefebvre (1991), especificamente o Capítulo II intitulado *Os movimentos do pensamento*.

tratamento superficial dado aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao negar o processo de aprofundamento do conteúdo que realizaria a compreensão do conjunto e do individual na totalidade, ou seja, a compreensão inerente às espacialidades, a geografia destrói ou assassina a possibilidade de realização do conhecimento, transformando o aluno em um estrangeiro no mundo em que vive.

O objetivo do conhecimento, diz Lefebvre (1991, p. 113), é o conhecimento do real, do concreto; contudo, este não nos é dado de imediato. A abstração se impõe como condição para o avanço e a própria realização do conhecimento, dado que o ato de pensamento necessita destacar, da totalidade do real, o que comumente chamamos de objeto de pensamento. Portanto, o próprio avanço do conhecimento impõe a necessidade de uma ruptura momentânea no que Lefebvre (1991, p. 114) irá denominar de “[...] mundo dos objetos práticos, dos instrumentos, da linguagem, da experiência familiar, da percepção e da ação cotidiana [...]” que se constituem em um grau do conhecimento. Neste sentido, alerta o autor:

[...] aquele que deseja captar imediatamente – olhando em torno de si o mundo físico, ou a vida social e econômica, sem ter passado pela abstração, condena-se a nada captar de essencial e de verdadeiramente concreto, a se manter no aparente, no superficial, no contingente. Para atingir o verdadeiro, é preciso penetrar além do imediato. [...] Elevar-se acima do prática e socialmente existente, dominá-lo, é ademais pô-lo em causa e negá-lo [...]. É, por conseguinte, preparar-se para transformá-lo, já que não poderia se tratar, para a razão, de abandoná-lo à sua própria sorte, nem tampouco à passividade do ‘senso comum’ e à tolice dos ‘realistas’ que vêem apenas o imediato e a prática banal. (LEFEBVRE, 1991, p. 113-114-115).

Apesar de ser um momento necessário do movimento do conhecimento, não se pode manter a separação provocada pela abstração, fazê-lo seria estancar-estagnar na metafísica: “O entendimento abstrativo cai em erro (relativo) ao manter a separação. A razão restabelece as relações, a unidade, isto é, o concreto.” (LEFEBVRE, 1991, p. 114).

Este fenômeno foi perspicazmente apreendido pelo genial reverendo Charles Lutwidge Dodgson ou, como queiram alguns, Lewis Carrol (2002, p. 161), ao descrever as indagações de *Alice* que antecedem seu movimento no tabuleiro de xadrez:

Evidentemente a primeira coisa a fazer era um levantamento completo da região que iria atravessar. ‘É muito parecido com estudar geografia’, pensou Alice, erguendo-se nas pontas dos pés na esperança de conseguir ver um pouco mais longe. ‘Rios principais... não há nenhum. Montanhas principais... estou em cima da única, mas não me pareça que tenha nome. Cidades principais...

O ensino da geografia hegemônica, por meio de um uso das linguagens¹¹⁸ fundado na abstração vazia – porque estanca no conceitual, restringindo-se ao formalismo que deixa de ter função no movimento do conhecimento¹¹⁹, como bem demonstra Carrol (2002) –, fixa-se na unilateralidade, proporcionando aos que com ele entram em contato a falsa impressão de se racionalizar sobre as espacialidades produzidas historicamente, fato este que se revela enganador, a julgar pela quantidade de críticas endereçadas ao papel educativo desta disciplina por um número expressivo de pesquisadores, pensadores e escritores de romances, como é o caso de Carrol.

O resgate do entendimento lefebvriano sobre o conhecido e desconhecido e o ato de conhecimento deve trespassar o ensino da geografia, caso se queira avançar rumo ao conhecimento:

[...] não há heterogeneidade substancial (metafísica) entre o desconhecido e o conhecido, mas sim uma passagem normal e incessante de um para o outro: o desconhecido torna-se conhecido; e, vice-versa, é o conhecido que indica e chama o desconhecido, ainda inexplorado. O ‘conhecido’ não é a ‘coisa’ que se torna ‘pensamento’ mediante uma transfusão misteriosa. [...] É assim que avança o conhecimento, que não é uma revelação num dado instantâneo, nem mesmo uma marcha linear e simples da ignorância ao conhecimento, mas uma estrada cheia de complicados meandros, que acompanha os acidentes do terreno sobre o qual ela passa e que, por vezes, deve voltar atrás. É apenas uma estrada, um caminho que passa através da natureza; mas como diz Hegel numa fórmula singular e profunda, é um caminho que se faz a si mesmo. (LEFEBVRE, 1991, p. 102-103).

Apesar de ser a forma hegemônica de entendimento das espacialidades, paralelamente à “geografia da leitura” ou da escola, sempre existiu uma geografia historicamente marginalizada. Moreira (1988, p. 15 et seq.) afirma que não foi por acaso que a geografia, enquanto saber sistematizado e estratégico sobre o espaço, surge na Grécia – das lutas democráticas e do comércio –, juntamente com a filosofia, a história e o teatro. Somente em uma sociedade onde historicamente se desenrolaram lutas democráticas entre os diferentes sujeitos sociais, cujos fundamentos residiam no questionamento dos direitos políticos e sua relação com a riqueza e a propriedade privada da terra, e onde houve a imposição de uma talassocracia por parte dos setores hegemônicos desta sociedade, é que os saberes geográficos terão relevância social a ponto de passarem por um certo processo de sistematização.

Obviamente que as práticas decorrentes das lutas democráticas e da imposição e consolidação das hegemonias entre os gregos, enquanto potência marítima, apontavam para projetos societários diametralmente opostos. Conseqüentemente, pode-se afirmar que as

¹¹⁸ Essa questão será trabalhada no próximo item; contudo, adianto-me em esclarecer que estou me remetendo ao uso que torna o conceito estacionário, estanca-se nele, que “[...] se coagula ao nível do entendimento analítico, subjetivamente, arrancando da interação universal o fenômeno do ser em questão.” (LEFEBVRE, 1991, p. 273).

¹¹⁹ Problemática esta abordada por Ferraz (2001).

concepções de espaço e de geografia decorrentes de tais práticas eram diferenciadas porque fundamentadas por práxis sociais distintas.

O desenvolvimento histórico dos saberes geográficos desde os primórdios do que hoje se denomina civilização ocidental se realizou basicamente a partir de duas vertentes voltadas a práxis diferenciadas: uma atrelada às lutas democráticas e à transformação social e a outra, sob a forma de relato sobre povos, terras e mapas, atrelada às classes hegemônicas que viabilizou o escravismo, comércio e o Estado, voltada portanto, à reprodução e alienação¹²⁰. (MOREIRA, 1988, p. 16).

É esta última geografia que se torna hegemônica na sociedade ocidental, denominada por muitos de oficial, e passa à história sobretudo pelo recurso à violência de fato ou simbólica. Enquanto registro legítimo¹²¹, a geografia hegemônica inicialmente é reproduzida e retroalimentada pela e na prática e memória social das elites. Posteriormente, quando da difusão da fábrica, passa a ser disseminada junto às massas, sendo este discurso doravante identificado até hoje como geografia. “A geografia concebida como práxis democrática e transformadora ficará sufocada nos interstícios da forma oficializada [...]”. (MOREIRA, 1988, p. 17).

Com grande propriedade, Moreira (1988, p. 17) chama a atenção em seu livro para o fato de que a segunda vertente da geografia “[...] refluirá toda vez que a democracia e o socialismo estiverem postos.” Vários pensadores e obras são por ele reconhecidos como fazendo parte desta outra vertente, mas, afirma o autor, seus discursos não são identificados correntemente com a Geografia que se faz, dado que esta se legitimou em sua forma hegemônica como um discurso sobre o permanente, engessado na moldura conceitual “Natureza-Homem-Economia”.

Ao questionarem os fundamentos das desigualdades sociais, os sectários da segunda geografia, segundo o mesmo autor, acabaram por colocar em xeque as espacialidades hegemônicas produzidas e as relações com os outros seres humanos delas derivadas, propondo uma geografia e espacialidades fundadas em uma práxis democrática e transformadora, são eles: Thomas Morus (*A Utopia*), Tommaso Campanella (*A cidade do*

¹²⁰ Segundo Lefebvre (1991, p. 110), o fundamento da dicotomia que caracteriza o pensamento grego, do qual somos herdeiros diretos, reside na forma de realização do trabalho, tendo, portanto, fundamento social. Pelo fato de todo trabalho prático e produtivo ser relegado aos escravos, engendrou-se no bojo desta sociedade dicotomias nefastas ao pensamento humano, como a separação entre: concreto e abstrato, contemplação e ação, teoria e prática. “[...] o pensamento metafísico dos gregos foi uma ocupação aristocrática, um prazer luxuoso reservado aos homens livres.”

¹²¹ Porque legitimado no jogo das tensões sociais a favor dos setores hegemônicos e em detrimento da antiga constituição gentílica e dos expropriados dos meios de produção. Lembremos das palavras de Marx já anteriormente comentadas: as idéias das classes dominantes são as idéias dominantes de um período.

Sol), Rousseau (*Discurso sobre a Desigualdade*), Morelly (*Os Códigos da Natureza*), Fourier (*Novo Mundo Industrial*), Louis Blanc (*Organização do trabalho*), Cabet (*Viagem a Icária*), Engels (*A situação das classes trabalhadoras na Inglaterra*) e Marx (*Manuscritos de Paris, A ideologia Alemã, Grundrisse*).

Sob a égide do modo de produção capitalista, principalmente a partir do século XIX com as revoluções burguesas, as representações, as linguagens e os saberes impostos como legítimos e que conquistaram o patamar de objetividade e verdade no contexto da metafísica foram aqueles produzidos e assumidos por esta classe. A revolução burguesa expressa, além do domínio político e econômico burguês, sua hegemonia simbólica, campo este em que se destacam as ciências e as artes acadêmicas enquanto produções que tiveram e ainda têm grande influência na cosmologia e, portanto, na vida da sociedade ocidental e dos povos por ela colonizados, principalmente no que se refere à construção de sua concepção metafísica de conhecimento.

Expressão da hegemonia burguesa sobre o mundo o realismo renascente, subjacente às pinturas e outras produções da época como as disciplinas escolares e os próprios saberes científicos, expressava a assunção social em torno do que o pensamento hegemônico considerava como uma representação objetiva do mundo. Ao contrário do que muitos pensam, inexistente uma representação objetiva do mundo *per se* e em si; ela é objetivada e legitimada no contexto ou tensão das relações humanas, dos modos de produção e portanto depende da forma como o trabalho se realiza em cada sociedade, sendo também dele expressão.

Quando se constituem os grandes sistemas educacionais nacionais públicos europeus, por volta do século XVIII e principalmente a partir da segunda metade do XIX, voltados à formação de trabalhadores unilaterais e alienados para a indústria e, portanto, para a (re)produção de espaços que a viabilizassem, pode-se afirmar que a geografia ensinada nas escolas, voltada à hegemonia de poucos sobre muitos, já tinha sua identidade esboçada desde a tradição clássica: “Dos romanos à ‘idade da ciência’ (séculos XVIII-XIX) a geografia terá sua imagem cunhada como um inventário sistemático de terras e povos. Um tratado descritivo e cartográfico com caráter ‘auxiliar da administração de Estado’ e pedagógico.” (MOREIRA, 1988, p. 19). Eis a forma de realização de todo resgate ou (re)invenção das tradições hegemônicas inerentes a uma outra espaço-temporalidade: o olhar para trás enxerga como legítimo e se (re)apropria ou se aproveita apenas dos saberes, atividades produtivas e relações espaciais que se revelam fundamentais ao novo modo de produção.

Considerando-se a face socializadora da instituição escolar, abordada no item anterior, e o tipo de geografia que se realiza ainda atualmente nas escolas, pode-se afirmar que os

saberes geográficos escolares têm auxiliado, na maior parte das vezes, no estabelecimento do *habitus*¹²² voltado para a reprodução das classes hegemônicas. Este sistema de percepção e ação do e sobre o mundo é inculcado nos alunos por meio da convivência prolongada com a metafísica inerente às produções hegemônicas que, no jogo das tensões sociais, são colocadas como as únicas legítimas e verdadeiras.

A geografia que passa à história, ao se consolidar na instituição escolar de massas do século XVIII em diante, se mostrará útil na medida em que auxiliará na formação dos seres unilaterais¹²³ e alienados em relação ao conhecimento das espacialidades produzidas. Essa educação tem como fundamento uma prática social que orbita sub-repticiamente ao redor de tratados descritivos e de materiais cartográficos, cuja elaboração e uso, fundados na metafísica, se mostrarão úteis ao processo de estancamento do conhecimento e, portanto, de alienação.

Na escola ensina-se a pensar metafisicamente e, portanto, a (re)produzir espacialidades voltadas à (re)produção do capital. Essa educação ocorre tanto por meio do posicionamento epistemológico dos agentes educadores, quanto pelo uso que se faz dos instrumentos criados pela humanidade, voltados a um determinado entendimento da realidade. No caso da geografia, como já afirmei anteriormente, tais processos ocorrem pelo estancamento na abstração do objeto de pensamento; por isso, esse saber remete a todas as montanhas do mundo mas a nenhuma em particular, a todos os padrões de mobilidade populacional mas ao mesmo tempo a nenhum em particular. Do ponto de vista das linguagens que tradicionalmente têm instrumentalizado as análises geográficas, o processo é também o mesmo.

Quando surgem as primeiras escolas do Estado, voltadas à grande massa da população, a compreensão mecanicista e metafísica do mundo, sua conversão e divisão em *res extensa* – domínio fisicamente extenso de matéria e movimento –, e *res cogitans* – domínio dos pensamentos, sentimentos e experiências espirituais –, a separação sujeito-objeto, expressão da razão fragmentária, já havia se processado e se tornado *habitus* hegemônico. Nos termos lefebvrianos (1991), o mediato já se tornara imediato.

O ensino e a aprendizagem de um dado saber e concepção sobre e do espaço, considerados como os únicos legítimos no plano das relações sociais engendradas no contexto de uma concepção metafísica de conhecimento têm implicado a viabilização de saberes e espacialidades voltados à reprodução das atuais condições de produção; portanto, na alienação

¹²² Sistema de normas sociais de percepção, entendimento e ação no mundo.

¹²³ A metáfora de Ítalo Calvino (1997) apresentada em sua trilogia intitulada *Os nossos antepassados*, constitui-se em uma belíssima abordagem da problemática da unilateralidade do ser humano sob a égide de regimes totalitários, nele incluindo-se o modo capitalista de produção dissecado por Karl Marx.

dos sujeitos e inviabilização de territorialidades menos excludentes. Os discursos geográficos se realizam por meio da linguagem e, dentre elas, a cartográfica tem sido tradicionalmente utilizada pela geografia ensinada. Mais adiante tais discursos serão examinados a fim de demonstrar que a disseminação dos mesmos da maneira como, via de regra, várias pesquisas têm descrito indicam a assunção de um projeto societário voltado para a alienação.

Trata-se de mostrar que a geografia e mesmo a cartografia enquanto práxis humanas não podem ser compreendidas de maneira simplista, ora como instrumentos de alienação ou de emancipação, como se as mesmas existissem em si e *per si*. Parafraçando Marx¹²⁴ (1968, p. 37, apud ENGUITA, 1993, p. 269-270): a geografia e a cartografia ensinadas são a geografia e a cartografia ensinadas; somente em determinadas condições e relações sociais elas se convertem em instrumentos de alienação. Os mapas são os mapas; somente em determinados contextos podem, assim como qualquer outra figuração espacial, ser usados para alienação. Não se podem demonizar os objetos, os instrumentos criados pelos seres humanos, como ainda o fazem algumas sociedades tidas como primitivas por uma parte considerável dos ocidentais, e mesmo como o fizeram alguns representantes do movimento de renovação da geografia brasileira conhecido como Geografia crítica¹²⁵. Estes últimos, à maneira dos primeiros, fundados em uma concepção metafísica de mundo, até hoje gastam horas a fio tentando chegar a um denominador comum se este ou aquele objeto é pernicioso ou não às pessoas. Adianto-me aqui que não se trata dos objetos em si, mas das relações sociais encetadas pelos diferentes sujeitos sociais por meio deles.

Enquanto expressões das práxis humanas em uma sociedade estruturada em classes sociais, onde na própria instituição escolar se vivencia a cisão-oposição entre trabalho e escola que legitima a antiga ruptura entre trabalho manual e intelectual, a geografia e a cartografia ensinadas, como todos os outros saberes escolares, por não terem vida própria e, assim, não poderem ser reificadas e fetichizadas, devem ser compreendidas no contexto das relações sociais que ocorrem sob a égide do modo de produção capitalista. É somente neste contexto civilizador que a alienação ou o processo de estrangeirização ao qual fiz referência pode fazer sentido.

¹²⁴ O trecho parafraçado corresponde a um excerto da obra de Marx intitulada *Trabalho assalariado e capital*: “Um negro é um negro. Só em determinadas condições se converte em escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Só em determinadas condições se converte em capital. Tiradas destas condições, não tem nada de capital, da mesma forma que o outro não é em si mesmo dinheiro, nem açúcar o preço do açúcar.”

¹²⁵ Sobre este assunto ver minha dissertação de mestrado (KATUTA, 1997) e o livro que publiquei em co-autoria (SOUZA; KATUTA, 2001).

Os discursos geográficos e a linguagem cartográfica, essa última tradicionalmente utilizada pela geografia ensinada, serão examinados a seguir a fim de demonstrar que a disseminação dos mesmos da maneira como, via de regra, várias pesquisas têm descrito indicam a assunção de um projeto societário voltado para a alienação.

Capítulo 2: Concepções de espaço, linguagens e geografias

"Sem aprender uma língua, isto é, sem aprender a comunicar com outros seres humanos através de símbolos sonoros, uma pessoa não poderia realizar o tipo de pensamento que permite aos seres humanos fazerem face ao tipo de problemas que derivam da co-existência de qualquer indivíduo com outros indivíduos, humanos ou não humanos." (ELIAS, 1994b, p. 79).

Tendo como horizonte os processos de estrangeirização e alienação do aluno, que ocorrem também por meio do ensino da geografia, faz-se necessário compreender como eles se processam no caso da disciplina em questão. A idéia norteadora do presente capítulo é a de que as transformações no modo de produção modificam as relações dos seres humanos entre si e suas concepções de espaço¹²⁶, bem como suas geografias, sistematizadas e expressas por meio de diferentes linguagens. O uso disseminado e quase que exclusivo de figurações espaciais hegemônicas como o mapa em sua versão moderna junto à geografia escolar no século XIX, em detrimento de outras linguagens e das maneiras as mais diversas de sua apropriação e uso, expressou a assunção, pela escola, de um projeto societário cuja centralidade esteve voltada para a alienação, viabilizando, dessa maneira, a reprodução do espaço para o capital.

Considerando-se que toda aprendizagem, seja ela escolar ou não, se realiza por meio da linguagem, iniciei o presente capítulo com uma reflexão introdutória, tentando mapear os debates realizados historicamente em torno do fenômeno em questão. O intuito desse mapeamento foi o de explicitar o fato de que inexistente uma separação rígida entre os debates sobre linguagem, conhecimento e a idéia da verdade, por se tratarem de fenômenos correlacionados.

Esta reflexão é necessária, principalmente em uma área de estudos como a geografia que, desde a época de sua institucionalização, tem se alinhado a uma tradição iconoclasta, cujo fundamento reside na crença de uma relação direta entre linguagem e verdade. Advém daí a sua opção, desde o processo de sua institucionalização, pelas linguagens escrita, oral e cartográfica. Entender a linguagem como um fenômeno em si e *per si* constitui-se em equívoco grave que tem ocultado inúmeras relações inerentes a esta produção humana que tem na dualidade¹²⁷ sua característica primordial.

Em seguida, indico que as linguagens devem ser entendidas, concomitantemente, no contexto da educação formal, âmbito no qual se circunscreve a presente reflexão, enquanto

¹²⁶ Toda modificação no modo de produção implica transformações nas relações dos seres humanos entre si e destes, com os outros elementos da natureza e de suas espaço-temporalidades.

¹²⁷ Resulta de dois processos que se realizam concomitantemente: desenvolvimento e aprendizagem. Sobre esse assunto ver Elias (1994b).

instrumentos de conhecimento (estruturas estruturantes), meios de comunicação (estruturas estruturadas) e instrumentos de dominação. Isso pelo fato de a linguagem ser aqui considerada como relação social e, por isso, expressar as práticas humanas realizadas por meio dela e auxiliar no engendramento destas.

Finalizo o Capítulo 2 tratando das concepções de espaço inerentes às geografias produzidas, abordando, como não poderia deixar de fazê-lo, a linguagem cartográfica, tradicionalmente utilizada por essa disciplina. Por meio desta reflexão, mostro a assunção, pela geografia ensinada ou da leitura, de um projeto societário voltado à alienação, que se desdobrou na ruptura com a geografia real e o conseqüente processo de estrangeirização discente.

As reflexões sobre a linguagem no contexto do que hoje denominamos de conhecimento filosófico e científico envolvem um conjunto amplo de períodos, pensadores, momentos históricos e sociedades, ângulos de visada, referenciais teórico-metodológicos e abordagens que tornam impossível uma exposição esclarecedora dos elementos citados, a não ser em uma obra especificamente dedicada a esta ambiciosa empreitada. Este não foi o caso da presente tese, focada no ensino da geografia nas escolas básicas. Por isso, faz-se necessário o estabelecimento de recortes para o estudo e abordagem da linguagem, entendida no presente trabalho enquanto processo¹²⁸ que, juntamente com a percepção, o pensamento e a memória, é estruturador e estruturante do conhecimento humano¹²⁹, desempenhando também o papel de instrumento de realização do poder em determinado contexto social e espaço-temporal.

Apesar de o presente trabalho referir-se ao ensino da Geografia nas escolas básicas, entendo que os debates sobre as linguagens humanas¹³⁰ são importantes pelo fato de essas

¹²⁸ Wittgenstein (1995) em sua obra *Investigações Filosóficas* elaborou um conjunto significativo de reflexões sobre a necessidade da ampliação dos entendimentos que possuímos da linguagem, compreendida pelo autor como práxis (p. 187), instrumento que possui as mais variadas funções (p. 180), daí o mesmo entender que não se pode definir o sentido da palavra de forma descontextualizada, pois ela se realiza num dado contexto: “[...] o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem.” (p. 207). “[...] Era isto também o que Frege queria dizer quando disse que uma palavra só tem sentido no contexto de uma proposição.” (p. 214). “[...] a palavra é indefinível.” (p. 306). “[...] uma pessoa só se orienta por um sinal na medida em que existir um uso contínuo, um costume de se orientar por ele. [...] Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são costumes (usos, instituições). Compreender uma proposição significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica.” (p. 320).

¹²⁹ Mais adiante explícito melhor essa afirmação; no entanto, é preciso salientar que nenhuma linguagem e conhecimento são neutros, isso porque subjacente ao uso e apropriação dos mesmos existe um conjunto de elementos que auxiliam na realização de um determinado poder.

¹³⁰ Pode parecer redundante, mas utilizei a expressão “linguagens humanas” pelo fato de entender que hoje não se pode negar o conjunto de estudos sobre as linguagens dos animais. Contudo, há que ressaltar as especificidades desse processo nos seres humanos, caso contrário, poderemos cair em armadilhas aprioristas. Alexandr Romanovich Luria, colaborador de Lev Semenovich Vygotsky, em seu livro *Pensamento e linguagem* (1986, p. 11 et seq.), ao discutir sobre a existência da linguagem nos animais – que remete à polêmica do inatismo, e conseqüentemente, ao apriorismo kantiano e neo-kantiano –, entende que o importante é destacar a diferença entre a linguagem dos seres humanos e dos animais que, na sua opinião, possuem uma “quase

serem um dos elementos fundamentais para a realização dos processos de comunicação, ensino e aprendizagem, sejam eles formais ou não formais. Portanto, é por meio dela e dos processos inerentes à mesma que um dos aspectos do humano no ser humano se realiza.

A sistematização de reflexões sobre pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos permite entender os processos de ensino e aprendizagem escolares, em uma perspectiva menos cindida. A referida cisão é característica de uma parte significativa dos estudos elaborados no contexto da atual divisão intelectual do trabalho científico – ciências humanas, exatas e biológicas –, expressão do pensamento moderno hegemônico, ao qual subjaz um processo civilizador e modo produção. Daí minha opção pela Teoria simbólica de Norbert Elias (1994b) e o resgate de algumas categorias de pensamento materialistas dialéticas, extremamente úteis ao proporcionar contexturas conceituais, históricas e espaciais no desenvolvimento de análises relativas aos processos humanos.

Um dos debates centrais e recorrentes em sociedades cuja tradição de pensamento tem ancoragem nas culturas gregas, judaicas e cristãs está ligado à utopia da língua perfeita¹³¹. Os povos citados têm como característica primordial o estabelecimento de relações de dominação com outros povos. Por isso suas produções culturais hegemônicas e suas concepções acerca da linguagem e do conhecimento¹³² tenderem a justificar e reforçar os processos de dominação do mundo pelos justos, porque tementes a Deus e seguidores de sua verdade. Outras formações sociais foram e ainda são vistas, sob essa perspectiva, como ilegítimas, justificando-se sua necessária civilização pelos portadores da verdade. Um dos muitos desdobramentos desta concepção de linguagem e conhecimento hegemônicos que negava ao outro e seus saberes, suas espaço-temporalidades e formações sociais foi o transbordamento do que atualmente conhecemos como civilização ocidental, cujo processo civilizador¹³³ apontou para o extermínio do Outro, portanto das alteridades.

linguagem”. Por linguagem humana: “[...] entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...] Na realidade, todas estas características são próprias apenas da linguagem no homem. [...] a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática. [...] No homem a linguagem designa coisas ou ações, propriedades, relações, etc., e desta forma transmite uma informação objetiva, elaborando-a; já a ‘linguagem’ natural dos animais não designa uma coisa permanente, uma característica, uma propriedade, uma relação, expressa apenas um estado ou uma vivência do animal. É por isso que esta linguagem animal não dá uma informação objetiva, mas simplesmente contagia os estados em que se encontra o animal que emite o som [...] Portanto, o sinal nos animais é uma expressão de seu estado afetivo e a transmissão do sinal é a transmissão deste estado, a inclusão nele dos outros animais e mais nada.” (LURIA, 1986, p. 25).

¹³¹ Na perspectiva dos referidos povos, aquela cujo poder auxiliará os seres humanos a encontrar o caminho para o conhecimento da verdade das coisas.

¹³² O fundamento da crença na língua perfeita invariavelmente está ancorada na crença do conhecimento verdadeiro, perfeito porque imutável, portanto, absoluto.

¹³³ Elias (1993, 1994a).

Borst (apud ECO, 2001, p. 17-18) defende que as discussões sobre a língua perfeita constituem-se em obsessões que perpassam a história de todas as culturas. Entendo que essa afirmação não pode ser generalizada, à maneira como os autores fazem, pois a centralidade do referido debate em cada sociedade depende de sua cosmologia, do processo civilizador inerente a cada grupo humano¹³⁴. Antes, é preciso que se questione: O que se oculta por meio de uma tal afirmação?

O debate sobre a perfeição da linguagem, da existência de linguagens perfeitas em detrimento de outras, somente adquire centralidade ou relevância no contexto de um processo civilizador ancorado na idéia da verdade. A linguagem perfeita, nesta perspectiva, se torna a chave para um entendimento do real – externo aos seres humanos –, mais verdadeiro ou legítimo em relação aos saberes produzidos por outras sociedades. Essa crença – na linguagem perfeita, na verdade absoluta e imutável¹³⁵ –, aliada a outros elementos característicos de determinadas formações sociais, auxiliou e ainda auxilia no processo de subjugação de muitas sociedades e na conseqüente eliminação de suas espacialidades.

A crença na utopia da língua perfeita revela o *habitus* homogeneizador e simplificador, típico da sociedade ocidental pós-feudal. A permanência e persistência desse debate devem ser compreendidas no contexto da constituição do que hoje conhecemos como civilização ocidental e do conjunto de entendimentos decorrentes deste processo. Em relação à Lógica Ocidental Tung-Sun (2000, p. 180) afirma que:

[...] A idéia de substância é, na verdade, o fundamento ou fonte de todos os outros desenvolvimentos filosóficos. Havendo uma descrição qualquer ela passa a ser atributo. Um atributo deve ser atribuído a uma substância, de modo que a idéia de substância é absolutamente indispensável ao pensamento, assim como o sujeito é absolutamente indispensável à linguagem. Por isso, na história da Filosofia ocidental, por mais diferentes que possam ser os argumentos, favoráveis ou contrários à idéia de substância, o que constitui o problema central é essa mesma idéia de substância.

A centralidade da linguagem, enquanto elemento que constitui ou compõe a identidade ontológica das coisas na cosmologia ocidental, reside na idéia de substância. É no contexto desta relação que se engendra a possibilidade da construção da crença na existência de uma língua perfeita, expressão última da verdade ou reveladora da verdadeira substância dos objetos. O mesmo autor afirma ainda que o fundamento da noção de substância, na referida

¹³⁴ Elias, em seu célebre estudo intitulado *O Processo civilizador* (1994a, v. 1, p. 14-15), afirma que mudanças do comportamento humano seguem determinados padrões e indicam uma direção específica. Por meio de uma análise das atividades humanas, aparentemente triviais e insignificantes (por exemplo: do comportamento à mesa, do hábito de assoar-se, escarrar, das atitudes em relação a funções corporais, do comportamento no quarto, nas relações entre os sexos, entre outras), podemos verificar a lenta modificação na maneira como o indivíduo se comporta e sente. Para o mesmo autor, essas mudanças, no caso da sociedade ocidental, ocorreram rumo a uma “civilização” gradual que alterara, por exemplo, os sentimentos de vergonha e delicadeza. Os padrões do que a sociedade exige e proíbe modifica-se geográfica e historicamente.

¹³⁵ Que são as das classes hegemônicas.

cosmologia, liga-se também ao desenvolvimento da crença na existência de um ser supremo que a tudo criou – objetos e seus nomes ou pelos menos seu nomeador¹³⁶.

Pelo fato de, para os ocidentais, a idéia de substância estar estreitamente ligada à noção de identidade, constitui-se a crença de que a linguagem, por identificar o objeto, tem o poder de desvelar a substância ou verdade das coisas (TUNG-SUN, 2000, p. 188-189). Verifica-se que não por acaso na geografia escolar o hábito de enumerar objetos e suas características ainda hoje é muito arraigado; ao fazê-lo, acredita-se estar desvelando a verdadeira natureza das coisas. Nega-se assim o fato de que a identidade das coisas e mesmo dos objetos se constituem no conjunto das relações sociais, engendradas sob um determinado modo de produção. As coisas e objetos não são em si e *per si*, mas se realizam de maneira diferenciada em diferentes contextos sociais e espaço-temporais. Não tive a pretensão de esgotar, ou sequer mapear os debates sobre a questão da língua perfeita¹³⁷; contudo, cabe registrar aqui que esta crença está presente na cosmologia ocidental desde os seus primórdios e teve desdobramentos profundos em sua ontologia e epistemologia, dentre os quais o mais relevante refere-se à cisão absoluta entre o sujeito e o objeto do conhecimento, expressão de uma concepção substancialista de mundo.

Ao se abordar a construção de conhecimentos escolares, contexto da presente tese, questões relacionadas à linguagem devem ter centralidade. Isso porque o ser humano somente pode se realizar a partir de processos educativos ou de aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais, que o auxiliam a construir seus entendimentos sobre o mundo e nele agir. Tudo isso supõe a efetivação de processos comunicativos inter pessoais, como adequadamente afirma Elias (1994b, p. 79) na epígrafe do presente capítulo.

A aprendizagem somente pode se realizar por meio da linguagem que, a exemplo da religião e da arte, compõe o que denominamos sistemas simbólicos humanos e que, segundo Bourdieu (2000a, p. 7 et seq.), constitui-se em estrutura estruturada e estruturante dos

¹³⁶ Adão na cosmologia cristã.

¹³⁷ Eco (2001) em seu livro *Em busca da língua perfeita na cultura européia* fez um mapeamento extremamente competente do assunto, de seus principais sistematizadores e debatedores no contexto da cultura greco-judaico-cristã, da qual descendemos diretamente. A grande contribuição da obra em questão é a explicitação e análise de algumas idéias contidas em alfarrábios, pertencentes à coleção de Eco, não disponíveis a qualquer leitor. Ainda que refletindo em torno da idéia da possibilidade da existência de uma língua perfeita, questão essa cuja própria elaboração explicita a atual hegemonia da cosmologia ocidental, o referido livro constitui-se em um marco dos estudos sobre linguagem na medida em que resgata o debate desde os gregos, passando pelos judeus (pansemiótica cabalística), romanos, pelos projetos de línguas universais que proliferaram no XVIII – o século da linguagem - (línguas filosóficas do Iluminismo, linguagens científicas, espaciais, LIA – Língua Internacional Auxiliar). A obra de Frédéric Nef (1995) *A linguagem: uma abordagem filosófica* mapeia temas e autores que contribuíram com a filosofia da linguagem, desde os pré-socráticos, passando pela Idade Média, Iluminismo até chegar a Wittgenstein. Em função da amplitude temporal e da diversidade de autores referenciados, utilizei a última obra citada na tecedura da presente reflexão.

pensamentos humanos. Trata-se de uma estrutura estruturada pelo fato de a linguagem ser social e espaço-temporalmente construída; por isso se constitui enquanto meio de comunicação apenas se há dois ou mais falantes ou detentores do mesmo código. A linguagem é também estrutura estruturante por ser uma das condições necessárias para a realização das capacidades cognoscitivas nos seres humanos, ou seja, sem ela jamais conseguiríamos estruturar pensamentos e produzir coisas, como adequadamente afirmou Wittgenstein (1995, p. 431). Somado a tais fatos, herdamos, por meio da linguagem, todo o conjunto de representações sociais, espaciais e temporais inerentes ao meio social e lingüístico em que nascemos e vivemos. Por isso, a linguagem também é relação social e, por isso, é portadora das tensões inerentes a cada sociedade, sendo um dos instrumentos que viabiliza o processo de violência simbólica, estudado por Bourdieu (2000a).

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’. (BOURDIEU, 2000a, p. 9).

Pode-se afirmar que o humano no ser humano somente pôde se realizar por meio de processos intrinsecamente imbricados, amalgamados como são o trabalho, o pensamento, a linguagem, a memória, a percepção e a construção de conhecimentos, tomados por Elias (1994b, p. 12-13) como diferentes funções de um mesmo processo de conhecimento substancialmente idêntico.

Em outras palavras, a própria sobrevivência dos seres humanos anatomicamente modernos enquanto espécie supôs a lenta construção por meio do trabalho¹³⁸, de instrumentos

¹³⁸ Categoria essencial para o entendimento das produções humanas e, portanto, dos processos educativos. Segundo Engels (1976, p. 215) “O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. E o é, de fato, ao lado da Natureza, que lhe fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem.” (Grifo da autora). Também Vygotsky (1991b, p. 131) comunga do mesmo entendimento quando afirma que “[...] No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.” Vera John-Steiner e Ellen Souberman em posfácio ao livro de Vygotsky (1991a, p. 149-150) intitulado *A formação social da mente* afirmam que “Os estudos de Vygotsky foram profundamente influenciados por Friedrich Engels, que enfatizou o papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o ambiente. [...] No livro *Dialética da Natureza*, Engels apresentou alguns conceitos básicos que foram desenvolvidos por Vygotsky. Ambos criticaram os psicólogos e filósofos que sustentavam ‘que apenas a natureza afeta o homem e apenas as condições naturais determinam o desenvolvimento histórico do homem’, enfatizando que ao longo da história o homem também ‘afeta a natureza, transformando-a, criando para si novas condições naturais de existência’. Além disso, Vygotsky argumentou que o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente, como também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano.” A concepção vygotkyana acerca do que vem a ser o ser humano, segundo as mesmas autoras (VYGOTSKY, 1991a, p. 150), foi confirmada por arqueólogos e antropólogos contemporâneos como “[...] os Leakeys e Sherwood Washburn.”

necessários à realização dos conhecimentos – meio de orientação das ações humanas, segundo Elias (1998a, 1998b) –, o que implicou o desenvolvimento de percepções, aprendizagens, memórias, pensamentos, criação e usos das linguagens. Daí a impossibilidade lógica de refletir sobre cada um dos processos em si e *per se*. As abordagens de cada um destes elementos, de maneira cindida e descontextualizada das relações sociais e dos contextos espaço-temporais em que os mesmos ocorrem, tendem a resultar em atitudes dogmáticas em relação aos processos de conhecimento e seus elementos. Foi o que tentei evitar no caso da reflexão que segue sobre a linguagem, um dos elementos centrais na constituição dos saberes humanos e, portanto, geográficos.

2.1. Os debates sobre a linguagem: notas introdutórias

"Não: «Sem a linguagem não poderíamos comunicar uns com os outros» - mas antes: sem a linguagem não podemos influenciar as outras pessoas desta e daquela maneiras; não podemos construir estradas e máquinas, etc. E também: sem o uso da fala e da escrita, as pessoas não poderiam se comunicar." (WITTGENSTEIN, 1995, p. 431).

Pierre Bourdieu (2000a), em sua obra *O Poder simbólico*¹³⁹, entende a arte, religião, língua, mito e ciência como sistemas simbólicos. Por meio da mesma, procurou chamar a atenção para as dimensões simbólicas das produções humanas. Defendia a idéia de que todas elas devem ser encaradas como um conjunto de sistemas simbólicos – que são concomitantemente instrumentos de conhecimento, comunicação e dominação¹⁴⁰ –, utilizados para, pelo e no exercício do poder.

Para o autor, o desvendamento das relações de poder subjacente aos sistemas simbólicos se faz necessário na medida em que “[...] o poder simbólico é com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 2000a, p. 7-8). Nos estudos bourdieusianos, verifica-se a possibilidade e necessidade do entendimento das relações de poder subjacentes aos diferentes sistemas simbólicos, um dos caminhos para o desvelamento das ideologias subjacentes aos mesmos e um dos papéis de uma escola que se queira transformadora.

Depreende-se do ponto de vista bourdieusiano que relações de poder e controle também se expressam e se realizam nos e por meio dos sistemas simbólicos, na medida em que os sujeitos sociais ignoram

[...] o trabalho de dissimulação, transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 2000a, p. 15).

¹³⁹ Para Bourdieu (2000a, p. 14) o poder simbólico deve ser compreendido “[...] como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.”

¹⁴⁰ Norbert Elias (1998b, p. 20) afirma que a linguagem humana é tanto meio de comunicação quanto de orientação ou de conhecimento: “[...] os símbolos lingüísticos que se desenvolvem através do uso que um grupo humano faz deles não se reduzem a sua função de meios de comunicação. Eu gostaria apenas de lembrar aqui que, no meio humano, os símbolos especificamente sociais adquiriram uma função de meios de orientação e, portanto, de conhecimento. [...] O fato de os homens deverem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, é uma das particularidades que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos.” As noções de tempo e espaço que os seres humanos construíram, fazem parte dos símbolos que os mesmos são capazes de aprender, com os quais devem se familiarizar como meios de orientação.

Por isso, é preciso desvendar as relações de força inerentes aos produtos simbólicos, visando ao entendimento de sua lógica e aos projetos societários a eles subjacentes¹⁴¹, inviabilizando assim a realização de determinado poder simbólico que tenha como fundamento a reprodução das desigualdades sociais¹⁴². Essa atitude, ao defender a necessidade de desvendamento das relações de poder que subjazem aos sistemas simbólicos, aponta para a possibilidade da construção de projetos societários mais igualitários, o que não significa que se possa estar livre das relações de poder e dominação; essas podem se realizar de maneira diferente, visando a outros fins. A perspectiva bourdieusiana no que se refere aos sistemas simbólicos pode conduzir para a emergência do que Santos B. (2000a, p. 74) denomina de

[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. [...] Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Considerando o exposto, no caso da presente reflexão, reafirma-se a necessidade do desvelamento das relações intrínsecas entre linguagem, pensamento e poder, retirando a primeira e, conseqüentemente, todos os outros elementos do conhecimento – pensamento, linguagem, memória e percepção –, do campo da neutralidade em que o discurso científico moderno hegemônico os colocou e que, até o momento, constitui-se em um dos obstáculos epistemológicos¹⁴³ a serem superados em um âmbito científico e escolar. (Bachelard, 1996).

As pesquisas, estudos e debates realizados espaço-temporalmente sobre as linguagens podem ser ordenados em torno de três eixos principais, já anteriormente citados na perspectiva de Bourdieu (2000a): como estruturas estruturantes ou instrumentos de

¹⁴¹ É importante resgatar neste momento as idéias de Elias (1993, v. 2, p. 270) sobre o controle social e sua relação com o exercício de poder. Para o autor “Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico do seu comportamento. [...] Não devemos nos enganar: as constantes produção e reprodução de medos pela pessoa são inevitáveis e indispensáveis onde quer que seres humanos vivam em sociedade, em todos os casos em que os desejos e atos de certo número de indivíduos se influenciem mutuamente, seja no trabalho, no ócio ou mesmo no ato do amor. Mas não devemos acreditar nem tentar convencer-nos de que os comandos e medos que hoje imprimem sua marca na conduta humana tenham como ‘objetivo’ simples, e fundamental, essas necessidades básicas de coexistência humana, e que estejam limitados em nosso mundo às restrições e medos necessários a um equilíbrio estável entre os desejos de muitos e à manutenção da cooperação social. Nossos códigos de conduta estão tão cheios de contradições e de desproporções como as formas de vida social, como, aliás, também a estrutura de nossa sociedade. As restrições às quais o indivíduo está submetido hoje, e os medos correspondentes a elas, são em seu caráter, força e estrutura decisivamente determinados pelas forças específicas geradas pela estrutura de nossa sociedade, que acabamos de discutir: pelo seu poder e outros diferenciais, e as imensas tensões que criam.”

¹⁴² Não podemos ser ingênuos e acreditar que o desvendamento do poder simbólico significa a eliminação do poder. O que se extingue não é o poder em si, mas seus fundamentos e formas de realização.

¹⁴³ Obstáculo epistemológico em uma concepção bachelardiana (1996, p. 17 et seq.) refere-se a todas as causas de inércia no processo de conhecimento – opinião e instinto conservativo são os mais destacados pelo autor –, responsáveis pelo seu estancamento. Neste sentido, conhecer implica um movimento constante de reorganização total do sistema de saber.

conhecimento, como estruturas estruturadas ou meios de comunicação e como instrumentos de dominação. Cada uma dessas abordagens é realizada, via de regra, no contexto hegemônico da ciência moderna por áreas específicas. Isso demonstra uma certa tendência à construção de debates especializados e de especialistas em torno da questão que, em geral, pouco dialogam entre si, sendo expressão do esfacelamento do objeto, da razão e do próprio sujeito cognoscente, característicos dos saberes produzidos hegemonicamente sob a égide do conhecimento científico moderno¹⁴⁴.

Quando do processo de realização de leituras e reflexões acerca dos debates sobre a linguagem em diferentes espaço-temporalidades, verifiquei que, como não poderia deixar de ocorrer, os mesmos eram trespassados pelas racionalidades hegemônicas de cada período¹⁴⁵, expressão de projetos societários e processos civilizadores que ocorreram em diferentes espaço-temporalidades. Veja no Quadro 1¹⁴⁶, a seguir, os períodos, pensadores e principais debates realizados.

¹⁴⁴ Sobre esse assunto ver o volume um da instigante obra de Boaventura de Souza Santos (2000b), *A crítica da Razão indolente*: contra o desperdício da experiência, principalmente o Capítulo 1 – Da ciência moderna ao novo senso comum.

¹⁴⁵ Quando a pesquisa remete a épocas anteriores, dependendo assim de consulta a documentos recentes ou antigos, há que se ter clareza de que muitos dos que existem ou sobreviveram e que, portanto, puderam ser consultados foram aqueles de que as sociedades cuidaram para que existissem e sobrevivessem aos processos de seleção social e degradação inerentes a toda produção material. A título de exemplo podem ser citadas as idéias dos sofistas que somente chegaram até nós, tal como as conhecemos, por terem sido comentadas muitas vezes por seus adversários como Sócrates, Platão e Aristóteles. O triunfo da metafísica na tradição filosófica resultou na eliminação e, muitas vezes, na construção de uma imagem negativa de outras escolas filosóficas. Deve-se depreender por meio dessa ação que existe um conjunto de valores e *habitus* que favorecem a conservação de determinados registros e a eliminação de outros, considerados de menor ou nenhuma importância, no contexto de um projeto societário. Devemos ter clareza de que muitos documentos com os quais lidamos, apesar de se referirem a um dado período, não devem ser usados como ponto de partida que, em geral, valida a constituição de um olhar homogeneizador para um determinado momento histórico. Devemos estar atentos aos conselhos de Ginzburg (1988, p. 16): “[...] Insistindo nos elementos *comuns, homogêneos*, da mentalidade de um certo período, somos inevitavelmente induzidos a negligenciar as divergências e os contrastes entre as mentalidades de várias classes, dos vários grupos sociais, mergulhando tudo numa ‘mentalidade coletiva’ indiferenciada e interclassista. Desse modo, a homogeneidade – de resto sempre parcial – da cultura de uma determinada sociedade é vista como ponto de partida e não como ponto de chegada de um processo intimamente coercitivo e, enquanto tal, *violento* [...]”. Nos registros cultos, tradicionais, ou tradicionalmente utilizados enquanto tal, verifica-se, em larga medida, o *modus vivendi, habitus, opus operatum* e *modus operandi* dos setores hegemônicos de uma sociedade. Resultando daí, a dificuldade da realização de estudos sobre a cultura popular, enfrentamento realizado com grande competência por Carlo Ginzburg, ainda que seus estudos sofram algumas críticas.

¹⁴⁶ Para a elaboração do Quadro 1, usei como base de informações Heinemann (1993), Nef (1995), Mora (2000), o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (1996) e o Dicionário Oxford de Filosofia de Simon Blackburn (1997). Um levantamento mais específico em outras obras demandaria aprofundamentos da temática em questão, o que não se constituiu em objetivo central de minha tese.

Quadro 1 – Os debates sobre linguagem (correntes, pensadores, procedência e períodos)¹⁴⁷

Antigüidade – Civilização greco-romana até Século V
Principais debates: Relação entre linguagem e realidade – capacidade da linguagem ou do discurso de dizer o ser a partir do texto de Górgias. Debate entre naturalismo – significação na linguagem é natural, e convencionalismo – significação na linguagem é convencional.
SOFISTAS (450 a.C.): Protágoras de Abdera (aprox. 483-410 a.C.); Górgias de Leontinos (aprox. 483-375 a.C.); Pródico de Ceos (Século V a.C.); Hípias de Élis (fins do séc. V a.C.); Trasímaco da Calcedônia, Bitínia (fins do século V a.C.); Sócrates de Atenas (470-399 a.C.).
ATOMISTAS: Leucipo de Abdera? Mileto? Eléia? (aprox. 450 a.C.); <u>Demócrito de Abdera</u> ¹⁴⁸ (aprox. 460 Trácia -370 a.C.).
ESCOLA MEGÁRICA: Euclides de Megara (aprox. 450-380 a.C.); <u>Platão de Atenas</u> (428-347 a.C.).
ACADEMIA: Eudóxio de Cnido, Ásia Menor (aprox. 408-355 a.C.); Euspeusipo de Atenas (chefe da escola) (348-339 a.C.); Xenócrates da Calcedônia (chefe da escola) (339 Atenas-315 a.C.); Arcesilau de Atenas (chefe da escola) (aprox. 315/314 Pitam, Eólia -241 a.C.); Carnéades de Cirene, África do Norte (aprox. 214-129 a.C.); Cícero (M. Tullius Cicero) (106 Arpino -43 a.C.); Plutarco de Queronéia (aprox. 45-125 d.C.); Aristóteles de Estagira, Macedônia (384/383-322 a.C.).
ESTÓICOS (300 a.C.): Zenão de Citio, Chipre (aprox. 336-264 a.C.); Cleantes ou Cleanto de Asso, Troade (aprox. 331/330-233/232 ou 232/231 a.C.); Crisipo de Sôli, Cilícia, Chipre (cerca de 281-208 a.C.); Panécio de Rodes (185-111/109 a.C.); Posidônio de Apameia, Síria (cerca de 135-51 a.C.); Sêneca de Córdoba, Espanha (Lucius Annaeus Seneca) (aprox. 4-65 d.C.); Epicteto de Hierápolis, Frígia (cerca de 50-138 d.C.); Marco Aurélio de Roma (Marco Aurélio Antonino) (121-180 Vindo, Bonna-viena d.C.).
EPICURISTAS: Epicuro de Samos (aprox. 314-270 a.C.); Lucrécio (Titus Lucretius Carus) (96 Roma -55 a.C.).
NEOPLATÔNICOS: Amônio Sacas de Alexandria (cerca de 175-242 d.C.); <u>Plotino de Licópolis</u> , Egito (aprox. 204-270 d.C.); Porfírio de Tiro (aprox. 232/233-304 d.C.).
Antigüidade Tardia (Século IV – IX)
Principais debates: restritos às grandes linhas cristãs de apreensão da linguagem – Teologia por meio da exegese: interpretação minuciosa das escrituras, textos bíblicos referentes à linguagem, elaboração de um conjunto de regras que guiavam a interpretação dos textos sacros; sistematização de uma teologia simbólica que pensa concomitantemente signos, palavras e sacramentos, sendo o grande código que estruturou as mensagens intelectuais até o Renascimento. A crença na revelação divina reservava lugar importante à linguagem. São temas específicos da abordagem judaico-cristã da linguagem: criação, historicidade da linguagem e do nome divino, retidão dos nomes – resultado da relação pessoal com Deus.
ESCOLA DE PÉRGAMO: Libânio de Antioquia (314-393 d.C.); Juliano o Apóstata de Constantinopla (332-363 d.C.); <u>Boécio de Roma</u> (Ancius Manlius Torquatus Severinus Boetius) (aprox. 480-524/525 d.C.).
PATRISTICOS: <u>Santo Agostinho</u> (354 Tagaste, província romana da Numídia, África - 430 em Hipona, África)
Medievo – Século V a XV
Principais debates: o arbitrário do signo, a expressão lingüística dos pensamentos, a definição da verdade. Afirmção forte da universalidade da gramática, fundada na isomorfia entre linguagem e realidade (ontológica), e linguagem e espírito (psicológica). A Gramática especulativa é uma gramática formal e centrada em três tipos de considerações: uma trata da base categorial e das partes do discurso, a outra diz respeito à forma geral das regras sintáticas, e a última se liga mais propriamente à semântica – reflexão que trata das relações entre linguagem, realidade e inteligência. A gramática se enraíza na isomorfia que encobre a oposição entre nominalismo e realismo.
ESCOLASTICOS: <u>Anselmo de Canterbury ou Cantuária</u> (Santo Anselmo) (1035 Aosta -1109 Canterbury d.C.); <u>Pedro Abelardo</u> (Pierre Abailard) (1079 Le Pallet, condado de Nantes -1142); <u>Guilherme de Occam ou Ockham</u> (aprox. 1298 Ockham, condado de Surrey-1349 Munique).
Renascimento ao Iluminismo – Século XV a XIX
Principais debates: Aquisição e caráter inato do conhecimento – revelam a importância epistemológica do cartesianismo, projeto de língua universal para perfeita comunicação entre os eruditos, origem da linguagem (que remonta aos epicuristas), descrição da gênese das idéias e a origem dos conhecimentos. Acontecimentos: descrição lingüística das línguas vulgares, reabilitação da língua vernácula. A lógica, anteriormente considerada como arte de inventar e julgar, passa a ser considerada apenas como instrumento de verificação dos julgamentos de verdades já inventadas: arruinam-se todas as tentativas de se analisarem as línguas vernáculas com a ajuda dos instrumentos de análise lógica. Emergência do conceito de signo que invade a filosofia da linguagem no Classicismo e Iluminismo.
FILOSOFIA MODERNA (de Nicolau de Cusa a Nietzsche)
EMPIRISTAS: <u>Francis Bacon</u> (1561 Londres, Inglaterra -1626); <u>Thomas Hobbes</u> (1588 Westport, próx. Malmesbury, condado de Wiltshire, Inglaterra -1679); <u>John Locke</u> (1632 Wrington, perto de Bristol, Inglaterra -1704); <u>Étienne Bonnot de Condillac</u> (1714 Grenoble, França -1780 Flux)
IDEALISTA: <u>Berkeley</u> (1685 Kilkenny, Irlanda do Sul-1753 Oxford)
METAFÍSICOS, MECANICISMO CARTESIANO: <u>Renée Descartes</u> (Renatus Cartesius) (1596 La Haye, Touraine, França -1650 Estocolmo, Suécia); <u>Gottfried Wilhelm Leibniz</u> (1646 Leipzig -1716 Hanover)
<u>Pierre-Louis Moreau de Maupertuis</u> (1698 Saint-Malo, Depto de Ille-et-Vilaine, Bretanha-1759); <u>Johann Heinrich Lambert</u> (1728 Mühlhausen, Alsácia-1777)
ROMÂNTICOS: <u>Jean-Jacques Rousseau</u> (1712, Genebra-1778 Ermenonville); <u>Giambattista Vico</u> (1668 Nápoles -1744); <u>Johann Georg Hamann</u> (1730 Königsberg-1788); <u>Johann Gottfried von Herder</u> (1744 Mohrungen, Prússia Ocidental- 1803); <u>Wilhelm von Humboldt</u> (Karl Wilhem von Humboldt) (1767 Potsdam-1835);
Realista: <u>Bernhard Bolzano</u> (1781 Praga-1848)
Fenomenólogos: <u>Franz Brentano</u> (1838 Merienberg, região do Reno -1917); <u>Edmund Husserl</u> (1859 Prossnitz, Moravia -1938).
Século XX
Principais debates: linguagem enquanto expressão do pensamento – orientação conhecida como corrente lingüística.
SÉCULO XX:
Filósofos analíticos: <u>Gottlob Frege</u> (1848 Wismar-1925); <u>Ludwig Joseph Johann Wittgenstein</u> (1889 Viena-1951); <u>Donald Davidson</u> (1917 Springfield, Massachusetts -); <u>John Langshaw Austin</u> (1912 Lancaster, Grã-Bretanha-1960)
Positivismo lógico: <u>Rudolf Carnap</u> (1891 Rundsorf, perto de Barmen, hoje Wuppertal, Westfalia -1970); <u>Bertrand Russel</u> (1872 Rovenscreft, Monmouthpiece -1970)
Empirista: <u>Willard van Orman Quine</u> (1908 Akron, Ohio, EUA-)

¹⁴⁷ Elaborado principalmente com base no livro de Nef (1995) que o escreveu com a preocupação de demonstrar a especificidade dos debates acerca da linguagem em diferentes momentos históricos.

¹⁴⁸ Os sujeitos cujos nomes estão sublinhados tiveram suas reflexões sobre linguagem comentadas por Nef (1995). Aqueles cujos nomes não estão em destaque, são os pensadores mais conhecidos das escolas citadas pelo mesmo autor e foram inseridos com o objetivo de melhor elucidar a reflexão.

Verifica-se por meio do Quadro 1 que os debates sobre a linguagem remontam à Antigüidade, passando pelo Medievo, Renascimento, Idade Moderna e Contemporânea. Pode-se contar pelo menos 2500 anos de discussões acumuladas sobre a referida questão, se considerarmos as sociedades gregas, romanas e, atualmente, as de cultura ocidental.

Trata-se de um debate cujo foco primordial, ao longo de diferentes espaço-temporalidades, possui relações intrínsecas com outras questões igualmente importantes para a referida tradição de pensamento, muitas delas ainda não resolvidas, se é que algum dia o serão: a possibilidade da realização do conhecimento, a questão da verdade, a relação entre linguagem, realidade e inteligência, a significação na e da linguagem, as relações entre pensamento, linguagem, percepção, memória, conhecimento, entre outras.

Considerando os sábios conselhos de Ginzburg (1988, p. 16), é preciso salientar que as idéias apresentadas no referido Quadro nos deixam entrever, de forma bastante superficial, apenas algumas reflexões e alguns pensadores hegemônicos em cada período e, portanto, diferentes níveis de sistematizações em relação à questão da linguagem atingidos em cada processo civilizador nas diversas sociedades. Um exemplo didático dessa afirmação é o caso dos sofistas. Esses, atualmente estão sendo retomados pelo seu relativismo como também pelas suas contribuições para os estudos de gramática, retórica e oratória para o conhecimento da língua grega e para o desenvolvimento de teorias do discurso.

Japiassú e Marcondes (1996, p. 252) afirmam em relação aos sofistas que

[...] Contemporâneos de Sócrates, Platão e Aristóteles, foram combatidos por esses filósofos, que condenavam o relativismo dos sofistas e sua defesa da idéia de que a verdade é o resultado da persuasão e do consenso entre os homens. A metafísica se constituiu assim em oposição à sofística. Devido a isso e ao triunfo da metafísica na tradição filosófica, ficou-nos uma imagem negativa dos sofistas como 'produtores do falso' (segundo Platão em *O sofista*), manipuladores de opiniões, criadores de ilusões [...].

Verifica-se que, ao longo de diferentes processos civilizadores, algumas idéias são retomadas, elaboradas e reforçadas, ao passo que outras vão sendo combatidas, caindo dessa forma no esquecimento, chegando até mesmo a serem eliminadas até o momento em que uma outra tradição as resgate em um outro contexto espaço-temporal, desde que se façam necessárias na tecitura de suas racionalidades.

O que é importante notar é que a metafísica, na tradição clássica e escolástica, enquanto filosofia primeira e, portanto, como ponto de partida do sistema filosófico hegemônico, ao tratar dos pressupostos de outras partes do sistema, examina os princípios e as causas primeiras, pretendendo se constituir em uma doutrina do ser em geral e não de suas determinações particulares. Dessa maneira, aponta positivamente para a possibilidade da existência de verdades gerais, universais e absolutas que tendem para a generalização e

monossemização dos diferentes aspectos da realidade, atitudes presentes, não por acaso, em sociedades dominadoras e autoritárias, cujo processo de conhecimento tende a estancar, como vimos no capítulo anterior.

Evidenciei, no Quadro 1, os organizadores ou pensadores, bem como os períodos e locais nos quais viveram, pelo fato de estes servirem de meio de orientação para a realização de análises um pouco mais contextualizadas. Dessa forma, tentei, na medida do possível, romper com análises fundadas em tradições positivistas que permanecem filiadas “[...] à ideologia romântica do gênio criador como individualidade única e insubstituível.” (BOURDIEU, 1992, p. 183). Opor individualidade e coletividade

[...] para resguardar os direitos da individualidade criadora e os mistérios da criação singular, é privar-se de descobrir a coletividade no âmago da individualidade sob a forma da cultura, [...] do *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares. (BOURDIEU, 1992, p. 342).

Tais abordagens obscurecem as condições materiais e simbólicas necessárias – produção de excedentes, divisão social do trabalho, características geográficas de determinados locais, processos históricos, estratificação social, cultura, *habitus*, entre outras –, ao engendramento das mais variadas produções culturais, favorecendo dessa maneira a constituição de abordagens ausentes de contextualizações sociais, espaciais e temporais, necessárias ao entendimento de qualquer produto humano. Os autores arrolados no Quadro 1 foram os sistematizadores das idéias acerca da linguagem à época em que viveram; dessa forma, expressaram o mais alto nível de sistematização possível em cada período, localidade, processo civilizador e escola de pensamento em relação ao assunto citado.

É importante salientar que os registros dos debates acerca da linguagem datam de aproximadamente um século depois do surgimento das primeiras discussões filosóficas de Tales de Mileto (século VI a.C.), considerado por muitos como o fundador da filosofia e da ciência. A filosofia constituiu-se no final do Período Arcaico (VIII – VI a.C.)¹⁴⁹, que foi marcado por profundas mudanças sociais, econômicas e territoriais, principalmente em Atenas e Esparta, ao passo que as discussões sobre a linguagem datam do Período Clássico (VI – IV a.C.), marcado por disputas pela hegemonia política e econômica entre as *polis* Atenas, Esparta e Tebas, no contexto da supremacia grega.

Russel (2001, p. 15) em sua *História do Pensamento Ocidental*, obra que lhe valeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1950, ao descrever a Grécia, resumidamente explicita a lógica do processo civilizador encetado pelos povos que compunham o Estado grego:

¹⁴⁹ A história da Grécia é dividida em quatro períodos: 1) Pré-Homérico – Século XX a XII a.C.; 2) Homérico – Século XII a VIII a.C.; Arcaico – Século VIII a VI a.C. e Clássico – Século VI a IV a.C.

A Grécia propriamente dita é rude, tanto de aspecto como de clima. O país é dividido por áridas cadeias de montanhas. É difícil passar por terra, de um vale para outro. Nas planícies férteis cresceram comunidades isoladas e quando a terra não podia mais sustentá-las devido ao aumento da população, algumas cruzaram o mar para fundar colônias. A partir da metade do século VIII até meados do século VI a.C., os litorais da Sicília, do sul da Itália e do mar Negro ficaram pontilhados de cidades gregas. Com o nascimento das colônias, o comércio se desenvolveu e os gregos renovaram o contato com o Oriente.

Verifica-se no trecho transcrito uma clara alusão do autor às políticas expansionistas gregas que caracterizam o Período Arcaico (séculos VIII a VI a.C.) e o sentido tomado pelas mesmas. Inicialmente, a expansão se realiza em direção às penínsulas e ilhas próximas ao continente, chegando posteriormente às costas do Mar Negro, ao norte da África, à parte meridional da Itália (Magna Grécia) e da França até a longínqua península Ibérica. Por meio da afirmação também se depreende que, em se considerando as características geográficas da região e as condições materiais em que viviam os gregos, havia a necessidade da constituição de saberes que os auxiliassem e orientassem em sua sobrevivência. Portanto, o domínio da situação, das pessoas e dos territórios, naquele momento histórico, era a condição da reprodução e manutenção de sua formação social. Não foi por acaso que tanto a geografia quanto os debates sobre linguagem e a possibilidade do conhecimento e da verdade, enquanto saberes sistematizados, foram tecidos no território grego. Conhecimento, sobrevivência e poder nutrem entre si íntimas relações¹⁵⁰.

Podemos observar por meio do Quadro 1 que a Antigüidade e o Renascimento são dois períodos que se destacam em relação ao debate sobre a linguagem, em termos da quantidade de escolas e pensadores que se dedicaram à temática, se os compararmos com as demais épocas. Na Antigüidade tardia e medievo se verifica uma diminuição tanto de escolas como de pensadores, o que indica uma certa homogeneidade no debate em questão; isso porque este ficou restrito aos padres da Igreja católica, possuidores e elaboradores exclusivos da racionalidade hegemônica da época.

Em relação às territorialidades, pode-se afirmar que o debate sobre a linguagem, o conhecimento e seus elementos pode ser tomado como expressão da riqueza material e simbólica das sociedades. O fato de a referida questão ter sido amplamente debatida por determinadas sociedades, e não por outras, indica a importância e lugar social da racionalidade filosófica e científica no contexto de diferentes culturas. A produção de

¹⁵⁰ Sobre esse assunto ver os livros de Olson S. (2003); Cavalli-Sforza (2003); Mithen (2002) que tratam das relações entre desenvolvimento cognitivo e evolução dos seres humanos anatomicamente modernos e suas relações com a linguagem, conhecimento em suas mais variadas formas – arte, religião e ciência, que confirmam a tese de Elias presente em suas obras sobre a questão da linguagem e conhecimento, concebidos pelo autor como instrumentos de orientação para as ações humanas, fruto de dois processos que não podem ser tomados individualmente: evolução e desenvolvimento.

excedentes, a divisão social do trabalho, o processo de urbanização, a constituição de um Estado e, portanto, o estabelecimento de relações políticas e a realização de processos expansionistas, são elementos que devem ser considerados quando da análise de toda e qualquer produção humana em uma sociedade.

O conjunto de conhecimentos sistematizados constitui-se em instrumento de sobrevivência e, portanto, trata-se de meio de orientação dos seres humanos e, como se pode observar desde os gregos até hoje, os de cunho filosófico e científico tenderam cada vez mais a se tornarem ferramentas voltadas à reprodução dos setores hegemônicos de cada sociedade. O debate sobre a linguagem e a construção daquilo que hoje denominamos conhecimento científico hegemônico acompanharam a territorialidade das riquezas e o exercício do poder de determinadas sociedades sobre outras. É por isso que os mesmos foram realizados na Antigüidade pela Grécia e Roma antigas e, especificamente, em áreas onde o comércio era relativamente desenvolvido. Na alta Antigüidade, Medievo e Renascimento o debate ocorre primordialmente nos territórios que, posteriormente, com a formação e emergência dos Estados aristocráticos seguidos pelos modernos, vieram a ser conhecidos como Inglaterra, França, Alemanha, Suécia, Irlanda, Itália, entre outros. Do século XX em diante, os Estados Unidos da América surgem no cenário do referido debate, expressão de que os conhecimentos hegemônicos passam a ser produzidos no referido país.

A partir do Quadro 1 é possível afirmar também que a linguagem não era discutida *per se*; em outras palavras, o conjunto de debates e pesquisas realizados em diferentes locais e momentos históricos, em relação à temática em pauta, estava e ainda está voltado para questões epistemológicas e ontológicas que fazem parte dos próprios fundamentos das sociedades gregas, romanas, judaicas e cristãs. Apesar de os debates sobre a linguagem se centralizarem na problematização e resolução de determinadas questões em cada período, pode-se afirmar que seu fio condutor centra-se na questão do conhecimento, instrumento de orientação, sobrevivência e dominação dos seres humanos.

Retomemos algumas características do período Arcaico e Clássico na Grécia Antiga para melhor entender a constituição tanto da filosofia quanto da diversidade dos debates sobre a linguagem, especificamente neste território.

No final do Período Homérico (século VIII a.C.) o *genos*¹⁵¹, antiga unidade econômica, social, política e religiosa, célula inicial a partir da qual foi gerada a cidade-

¹⁵¹ Grupo consanguíneo, organizado em estamentos, descendente de um ancestral comum que, inicialmente, possuía algumas centenas de pessoas, prevalecendo então a solidariedade entre os seus membros. Com o crescimento populacional da referida unidade, e a característica escassez de terras férteis na região, uma parte da

Estado (*polis*), se desintegra, subdividindo-se, iniciando-se “[...] neste período a constituição de classes, a formação da aristocracia grega¹⁵², da propriedade privada, das desigualdades sociais, do Estado e do modo de produção escravista.” (KATUTA, 2003, p. 4). Engels (1984, p. 119) descreve da seguinte forma esse processo:

[...] o direito paterno, com herança dos haveres pelos filhos, facilitando a acumulação das riquezas na família e tornando esta um poder contrário às gens; a diferenciação de riquezas, repercutindo sobre a constituição social pela formação dos primeiros rudimentos de uma nobreza hereditária e de uma monarquia; a escravidão, a princípio restrita aos prisioneiros de guerra, desenvolvendo-se depois no sentido da escravização de membros da própria tribo e até da própria gens; a degeneração da velha guerra entre as tribos na busca sistemática, por terra e por mar, de gado, escravos e bens que podiam ser capturados, captura que chegou a ser uma fonte regular de enriquecimento. Resumindo: a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da gens são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência [...].

Dessa forma, ocorre a desagregação de uma formação sócio-territorial, no cerne da qual se constituem os pequenos Estados gregos que, apesar de manterem alguns vínculos comuns entre si, eram independentes. Com a desagregação do *genos*, cada *polis* terá divisões e subdivisões sociais, econômicas e políticas diferenciadas, inclusive com denominações diferentes.

Em Esparta, por exemplo, os membros da aristocracia eram denominados espartanos ou *espartíatas*, os trabalhadores livres eram denominados de *periecos*, e os *hilotas* eram os escravos ou servos. Em Atenas, os aristocratas eram conhecidos como *eupátridas* – bem nascidos, os agricultores eram denominados *gheorgoi*, e os marginais eram os *thetas*¹⁵³.

A força coletiva do *genos* foi substituída pelas *frátrias* (irmandades) em função da necessidade de auto-proteção do grupo contra invasões e saques. Formaram-se tribos, cuja reunião originou os pequenos Estados locais ou as *polis* – cidades-Estado –, organizações territoriais independentes econômica, política, religiosa, militar¹⁵⁴ e culturalmente. Essa

população ficou ociosa. Com o aumento do poder político do *pater* (patriarca), uma nova colonização grega se inicia com a anuência deste, principalmente no Mediterrâneo Ocidental, atual região da Itália e Sicília, período conhecido como segunda diáspora, caracterizado por guerras expansionistas, fundação de colônias e aumento da população escrava. Essas condições materiais auxiliam a conter temporariamente o problema da escassez de terras férteis.

¹⁵² Cada *polis* terá subdivisões e denominações diferentes, expressão da independência dos pequenos Estados gregos. De acordo com o Atlas histórico (1988, p. 16) “[...] Não existiu uma Grécia unida, porém dezenas de pequenos Estados independentes que desenvolveram vida própria, embora unidos por vários vínculos comuns, como a religião, a língua, os jogos olímpicos e as anfictionias.” Essas últimas eram reuniões voltadas à deliberação de decisões sobre negócios de interesses gerais, seus participantes eram denominados anfictiones, membros do conselho de representantes dos antigos Estados gregos.

¹⁵³ Alguns deles passaram a se dedicar ao comércio e artesanato, desenvolvendo um poderoso comércio marítimo a partir do porto de Pireu, formando a classe dos *demiurgos* que, em geral, eram ricos.

¹⁵⁴ As *naucrárias* eram pequenas circunscrições territoriais cuja função era prover, armar e tripular barcos de guerra e dispor de cavaleiros. Instância necessária para a sobrevivência – constituição e defesa – das unidades territoriais da área, expressão do estreito vínculo entre os Estados gregos, a riqueza e os territórios necessários para a sua (re)produção, neste contexto, considerados enquanto bem supremo.

independência se expressou nos âmbitos econômico, político, religioso e cultural. Por isso, não seria exagero afirmar que, entre os séculos VI a IV, no final do Período Arcaico e ao longo do Clássico, a divisão social, política e territorial da Grécia expressou-se também no pensamento filosófico e, conseqüentemente, nos debates sobre a linguagem e o conhecimento.

De igual maneira não seria exagero afirmar que a *polis* foi o contexto sócio-espacial que propiciou o surgimento da filosofia e da diversidade dos debates sobre a linguagem e o conhecimento. Para Gomes (1997, p. 45), “Nada mais significativo do que o fato de ser polis, o nome desta estrutura espacial, ‘a cidade’ e ser também simultaneamente um feixe de relações sociais formais que originou a palavra ‘política’.” Considerando o exposto, pode-se afirmar que a múltipla divisão da sociedade grega se expressou em suas produções filosóficas, como não poderia deixar de ocorrer.

Em Atenas, durante todo o Período Arcaico – séculos VIII a VI a.C. –, com a amenização das instabilidades políticas e a constituição de sua hegemonia naval – elemento essencial em se considerando que o sentido do processo de colonização que estabelecia era do continente ou das penínsulas para as ilhas –, houve uma grande prosperidade econômica, política e cultural. Sua economia era sustentada por relações comerciais realizadas na região do Egeu, Mar Negro e com as colônias jônicas, localizadas na Ásia Menor. A exploração de minas também auxiliou na dinamização do porto Pireu, que se tornou um dos entrepostos mais importantes da Antigüidade.

A despeito de todo o Período Clássico grego – séculos VI e IV a.C. – ter sido marcado internamente por guerras expansionistas entre as cidades-Estado, principalmente entre Atenas – mais dinâmica e democrática – e Esparta – militar e conservadora –, foi também esse o período de maior efervescência cultural:

A primeira escola de filósofos científicos surgiu em Mileto. Esta cidade no litoral Jônico era uma ativa encruzilhada de negócios e comércio. A sudeste ficavam Chipre, Fenícia e Egito; ao norte, os mares Egeu e Negro; a oeste, através do Egeu, a Grécia continental e a ilha de Creta. A leste, Mileto mantinha estreito contato com a Lídia e, através desta, com os impérios da Mesopotâmia. Com os lídios, os milésios aprenderam a prática de cunhar moedas de ouro para servir de dinheiro. O porto de Mileto vivia apinhado de veleiros de muitas nações e os seus armazéns estocavam mercadorias do mundo inteiro. Como conheciam o dinheiro como meio universal de armazenar valor e trocar mercadorias, não admira que os filósofos milésios se indagassem de que são feitas as coisas. (RUSSEL, 2001, p. 20).

Verifica-se por meio do excerto transcrito, que o pensar filosófico científico e outras produções humanas não surgem do nada¹⁵⁵, sempre existe todo um conjunto de condições materiais que devem ser resgatadas, pois estas nos auxiliam a entender as questões políticas subjacentes às obras ou trabalhos humanos. Daí a importância de se considerar o contexto

¹⁵⁵ *Nihilò nihil fit*. Do nada nada advém.

social, espacial e temporal no qual as mesmas foram engendradas, bem como o processo civilizador e projeto societário a elas inerentes. Cada processo civilizador, em épocas e lugares diferentes, aponta e constrói demandas diferenciadas em relação aos conhecimentos humanos, produzindo portanto saberes e fazeres específicos.

[...] basta observar que cada uma das *quaestiones*, ou melhor, cada uma das formas sucessivas que ela assumiu no curso de sua história [...], só pôde ter existido como tal para espíritos armados de uma certa problemática, ou seja, de uma certa maneira habitual de interrogar a realidade; além disso, cada uma das soluções sucessivas que levaram à solução final, pode ser entendida por referência ao esquema de pensamento fundamental que fazia surgir a questão e, ao mesmo tempo, orientava a procura de uma solução irredutível ao esquema e, por conseguinte, imprevisível [...] entende-se então, que o *modus operandi*¹⁵⁶ possa revelar-se no *opus operatum*¹⁵⁷ e somente nele. (BOURDIEU, 1992, 355).

A contextura histórica e espacial de uma formação social é a condição para o entendimento da existência da diversidade de escolas e filósofos gregos, presentes no Quadro 1, que são, por sua vez, os fundamentos das discussões sobre a linguagem que a sociedade ocidental realiza hodiernamente.

Como afirmei anteriormente, pelo fato de a metafísica ter se tornado, na tradição clássica e escolástica, a filosofia primeira, com a pretensão de constituir uma doutrina do ser em geral, principalmente na Antigüidade, a semântica – estudo do significado das palavras e outros signos – estava condicionada à epistemologia e, assim, ao debate da relação entre linguagem e realidade. Nesta discussão está subjacente a idéia aristotélica do ser que, para existir, deve ainda hoje, no contexto da lógica ocidental hegemônica, necessariamente possuir identidade; por isso, segundo Tung-Sun (2000, p. 179), a mesma “[...] pode ser qualificada de ‘lógica da identidade’.”

Para o mesmo autor (p. 179 et seq.), a lei da identidade, além de controlar as operações lógicas como deduções e inferências, influencia nos conceitos do pensamento, tornando-se a matriz de outros desenvolvimentos filosóficos. Resulta daí a centralidade do debate na Antigüidade em torno da capacidade da linguagem dizer o ser com atributos – substância, essência que, neste contexto, é separado ou descontextualizado da existência –, idéia esta combatida também por Wittgenstein (1995) em sua obra *Investigações Filosóficas*. Dessa forma, afirma Tung-Sun (2000, p. 180):

[...] Havendo uma descrição qualquer, ela passa a ser atributo. Um atributo deve ser atribuído a uma substância, de modo que a idéia de substância é absolutamente indispensável ao pensamento, assim como o sujeito é absolutamente indispensável à linguagem. Por isso, na história da Filosofia ocidental, por mais diferentes que possam ser os argumentos favoráveis ou contrários à idéia de substância, o que constitui o problema central é essa mesma idéia de substância. [...] Uma vez definido esse quê, desenvolvem-se o sujeito e o predicado ou, em outras palavras, a

¹⁵⁶ Modo ou maneira de produzir, realizar ou agir.

¹⁵⁷ Obra produzida ou realizada.

substância fica caracterizada pelos seus atributos e os atributos são atribuídos à substância. Dessa maneira, a separação entre a existência e o 'quê' foi a condição fundamental que presidiu ao surgimento do conceito de substância. E tal condição só se expressa na estrutura da linguagem ocidental.

No contexto da cosmologia ocidental esboçado, debates sobre a significação da linguagem – naturalismo e convencionalismo expressam a problemática epistemológica ou as questões centrais daquele momento histórico: comunicabilidade ou incomunicabilidade do ser, cognoscibilidade ou incognoscibilidade da realidade, possibilidade ou impossibilidade da verdade.

A tese mestra de Platão é da comunicabilidade dos gêneros, fundamento da crença na comunicabilidade do ser e, portanto, na possibilidade de conhecimento da realidade. Daí a defesa, em sua obra *Crátilo*, de que a significação da linguagem é natural. Verifica-se já, na tese platônica, a crença na correspondência biunívoca entre coisas e nomes. Pitágoras e Epicuro compartilham a tese de *Crátilo* ao defenderem que “[...] os nomes existem por natureza, porque, segundo ele, é a alma, derivando do Intelecto, que impõe nome às diversas realidades. A alma daria os nomes segundo as representações que ela tem das coisas.” (NEF, 1995, p. 13). Verifica-se, na perspectiva dos sujeitos citados, uma concepção de representação ancorada na correspondência biunívoca, cuja tendência é a monossemitização discursiva e cognitiva.

Demócrito, como os sofistas, defendia a tese convencionalista. Seu argumento era o de que a variedade das relações semânticas não permite que se pense a linguagem como um duplo do real. Chegou a esta conclusão a partir do discernimento que elaborou de várias relações e fenômenos semânticos¹⁵⁸, que o auxiliou a colocar em xeque a crença na correspondência biunívoca entre coisas e nomes. É interessante notar que o exercício do trabalho como professores itinerantes permitiu aos sofistas o contato com outras nações e representações sociais, fato este que teve grande influência na construção de seus pontos de vista relativistas.

Apesar do debate, na Antigüidade, entre os atores sociais que constam no Quadro 1 – sofistas, atomistas, estóicos e epicuristas –, os pensamentos de Platão e Aristóteles tornaram-se hegemônicos. Como acertadamente atesta Bertrand Russel (2001, p. 72) “[...] Sempre que floresceu no Ocidente o raciocínio especulativo, as sombras de Platão e Aristóteles pairaram ao fundo da cena [...]”. Isso porque, segundo o mesmo autor, eles foram os “[...] herdeiros e sistematizadores das escolas pré-socráticas, desenvolvendo o que lhes fora legado e

¹⁵⁸ Homonímia – propriedade do que é homônimo, palavra que ou se pronuncia da mesma forma que outra, cujo sentido e escrita são diferentes, ou que se pronuncia e escreve do mesmo modo, cujo significado é diverso. Polinímia – propriedade de um objeto que pode ter vários nomes ou que pode ser nomeado de várias maneiras. Metonímia – uso da palavra com sentido figurado. Anonímia – falta de nomes ou derivados.

explicitando grande parte do que não fora totalmente esclarecido pelos pensadores anteriores.” (RUSSEL, 2001, p. 72).

Nef (1995, p. 11) afirma que, do ponto de vista dos debates sobre a linguagem, a Antigüidade e o Medievo formam um período relativamente homogêneo. Foram comentados os mesmos textos de Aristóteles e as disciplinas dialética, retórica e lógica formavam, em ambos os períodos, o alicerce da vida intelectual. Santo Agostinho e Boécio, principais referências no debate sobre a linguagem, pertencem tanto à Antigüidade quanto ao Medievo. A única diferença entre os períodos citados é que, na Idade Média, o fundamento do pensamento ou da racionalidade esteve centrado no dogma da revelação cristã. É, em grande parte, por meio deste que podemos entender tanto o que se resgata da tradição clássica quanto a criatividade das soluções engendradas para os problemas que os tradutores medievais encontraram, quando da tradução das obras clássicas.

Para Nef (1995, p. 11), em Santo Agostinho e Boécio, como em outros pensadores da mesma época que, não por acaso, faziam parte hegemonicamente do clero, verifica-se o esforço de preservação da essência do equipamento intelectual da herança antiga e a constituição de estruturas de recepção dessa mesma herança no contexto da teologia cristã que, nesse período, tem suas primeiras formulações elaboradas pelos padres da Igreja¹⁵⁹.

Nesse período, a Igreja católica se constitui na portadora do poder teológico, político e simbólico, sendo, portanto, a instituição responsável pela produção do saber hegemônico. O fato de ser intérprete única da Bíblia e a filtradora dos textos produzidos por gregos e romanos expressa seu poder simbólico e, de certa forma, explica a relativa homogeneidade intelectual do período. A territorialidade do debate acerca da linguagem estava, portanto, centralizada na Igreja católica.

O poder – político, teológico e simbólico – da Igreja católica explica-se, em parte, pelo fato de esta instituição ter construído uma capacidade de aglutinação política e religiosa sem precedentes; sua coesão e poder se expressaram, por exemplo, em suas produções culturais. Seu discurso genérico de redenção, salvação e glorificação, que remetia a um mundo metafísico – *Cité de Dieu*, cidade de Deus –, cujas representações estavam voltadas

¹⁵⁹ Japiassú e Marcondes (1996, p. 104) afirmam que “[...] O período medieval foi marcado pelas sucessivas tentativas de conciliação entre razão e fé, entre a filosofia e os dogmas da religião revelada, passando a filosofia a ser considerada *ancilla theologiae*, a serva da teologia, na medida em que fornecia as bases racionais e argumentativas para a construção de um sistema teológico, sem, contudo, poder questionar a própria fé [...]”. Verifica-se neste período que não ocorreu a mera preservação e reprodução da tradição antiga, pois nem tudo o que foi produzido foi resgatado. Em lugar disso, podemos observar uma apropriação e tradução criativa apenas do que interessava ou chamava a atenção para e no contexto da cosmologia cristã, que tinha e tem até hoje a metafísica enquanto um dos seus fundamentos básicos. Tais ações, obviamente, influenciaram na direção do projeto societário em curso e seus desdobramentos em épocas posteriores.

primordialmente aos expropriados dos meios de produção, fez dela a grande alentadora das massas exploradas e, conseqüentemente, a grande produtora e representante ideológica da nobreza e realeza.

A capacidade da Igreja católica em cercear e conduzir a vida da massa expropriada e sua posição privilegiada em relação à nobreza e realeza estavam ancoradas na descentralização territorial e política ocorrida em boa parte da Europa a partir do processo de ruralização, aliado às invasões bárbaras.

Poder-se-ia afirmar que na Idade Média, em um primeiro momento, houve “[...] uma tentativa de salvar o máximo possível de um corpo que estava minguando [...]”, e, posteriormente se tentou “[...] dar sentido a um corpo crescente de conhecimentos [...]” (CROSBY, 1999, p. 68). Pertencem ao primeiro momento – Antigüidade Tardia ou Baixa Idade Média – Santo Agostinho e Boécio, os precursores da escolástica¹⁶⁰.

As preocupações de Santo Agostinho, como todo filósofo patrístico¹⁶¹, foram sempre teológicas; por isso, buscou conciliar fé e razão “[...] Mesmo quando se ocupa de questões filosóficas, o seu objetivo é, em primeiro lugar, reconciliar o ensinamento da Bíblia com a herança filosófica da escola platônica.” (RUSSEL, 2001, p. 183). Creditam-se a Boécio as mais antigas traduções latinas dos escritos lógicos de Aristóteles; apesar disso, de acordo com Russel (2001, p. 185), este sofreu mais influência da filosofia de Platão do que das especulações teológicas dos Padres.

No final da Antigüidade e início da Idade Média verifica-se que os pensadores tenderam a alinhar-se ao platonismo, principalmente ao neoplatonismo¹⁶², em detrimento das

¹⁶⁰ Filosofia ensinada nas escolas, universidades e nos locais de instrução teológica da Igreja Católica no período medieval, aproximadamente do século XI ao XVI. “[...] Combinava doutrina religiosa, estudo dos Padres da Igreja e uma investigação filosófica e lógica baseada sobretudo em Aristóteles e, até certo ponto, em temas de Platão [...]” (BLACKBURN, 1997, p. 122). Ver Japiassú e Marcondes (1996, p. 193-194), Blackburn (1997, p. 121-122).

¹⁶¹ A Patrística foi a filosofia dos padres da Igreja Católica que viveram entre o século I e IX. Trata-se da síntese da filosofia grega clássica com a religião cristã, tendo seu início com a escola de Alexandria. A escolástica derivou da patrística. Ver Japiassú e Marcondes (1996, p. 208-209), Blackburn (1997, p. 291).

¹⁶² Fusão da filosofia de Platão com doutrinas clássicas religiosas, pitagóricas e outras. Corrente filosófica do século III, fundada por Amônio Sacas, divulgada por Plotino e seus seguidores Porfírio, Iâmblico e Proclo (século V). Caracteriza-se por uma interpretação espiritualista e mística das doutrinas de Platão, com influência do estoicismo e do pitagorismo. Na escola de Atenas, o neoplatonismo desenvolveu-se em uma direção teológica, porém anticristã. Em Alexandria, surgiu uma mistura de elementos neoplatônicos e cristãos, cuja forma mais desenvolvida se encontra em Boécio. Apesar de influenciar profundamente a filosofia medieval e renascentista, “[...] o Deus dos neoplatônicos acaba por ser excessivamente distante em relação ao mundo para poder servir de forma satisfatória como Deus do judaísmo, do cristianismo e do islamismo. O Deus platônico é como um lago que, sendo a fonte de um rio, está no entanto separado dele pelas quedas d’água intermediárias; não é acessível pela oração, não se interessa nem remotamente pelo que se passa abaixo dele, e sequer toma conhecimento disso.” (BLACKBURN, 1997, p. 264-265). Depreende-se daí que a idéia de Deus que o platonismo permitia não era das mais adequadas à cosmologia cristã; daí o resgate das idéias aristotélicas pelos escolásticos, especificamente aquelas sobre o motor imóvel, por meio das quais buscaram uma definição de Deus

idéias aristotélicas. À medida que ocorre o “esforço de reconciliação”¹⁶³ entre os saberes das doutrinas filosóficas clássicas, os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas pelas Sagradas Escrituras – portanto, no momento em que a cosmologia cristã torna-se hegemônica, principalmente do século XI em diante –, o pensamento filosófico remete, predominantemente, às tradições aristotélicas. Para Russel (2001, p. 236-237)

[...] É fácil perceber por que Aristóteles é mais adaptável à teologia cristã do que Platão. Utilizando uma linguagem escolástica, podemos dizer que uma teoria realista não deixa muito espaço a um poder divino com uma função vital no comando das coisas. O nominalismo¹⁶⁴ propicia uma abrangência muito maior nesse aspecto. Naturalmente, ainda que o Deus dos judeus e dos cristãos seja algo muito diferente da divindade aristotélica, é verdade também que o aristotelismo se enquadra melhor no esquema cristão do que o platonismo. A teoria platônica pretende a inspirar doutrinas panteístas¹⁶⁵ como, por exemplo, no caso de Spinoza, ainda que o seu ramo do panteísmo seja puramente lógico [...].

Ao discorrer sobre a filosofia medieval, Burt (1991, p. 41 et seq.) nos apresenta um quadro extremamente interessante da influência de Platão e Aristóteles no período. O que se verifica é que foram resgatadas, traduzidas, discutidas e valorizadas obras de ambos os pensadores que permitissem a construção dos fundamentos patrísticos e escolásticos no contexto da racionalidade cristã. Por isso o autor afirma que:

[...] o único trabalho original nas mãos dos filósofos era o *Timeu*, no qual Platão é apresentado, mais que em qualquer outro diálogo, à luz do pitagorismo [...] Platão parecia ser o filósofo da natureza; Aristóteles, que era conhecido apenas por sua lógica, parecia um dialético árido. [...] Quando Aristóteles capturou o pensamento medieval¹⁶⁶, no século XIII, o neoplatonismo não estava, de modo algum, vencido, mas permanecia como uma corrente metafísica algo reprimida mas ainda amplamente influente, à qual os que dissentiam do peripateticismo ortodoxo costumavam recorrer [...]. (BURTT, 1991, p. 41-42).

Se retomarmos os principais debates sobre linguagem que ocorreram no contexto da Antigüidade tardia, listados no Quadro 1, pode-se verificar que os elementos norteadores dos mesmos são a cosmologia e racionalidade cristã. A problemática da interpretação das

que, apesar de ser completamente auto-suficiente, não fosse de todo absorto em si mesmo. Sobre esse assunto ver Japiassú e Marcondes (1996, p. 193-194), Blackburn, (1997, p. 264-265).

¹⁶³ Processo esse nem sempre pacífico, como afirmam Crosby (1999) e mais especificamente Russel (2001).

¹⁶⁴ Corrente filosófica originada na filosofia medieval cuja tese é a de que as coisas denominadas pelo mesmo termo nada têm em comum exceto isso, defende ainda que as idéias gerais ou universais não têm existência real nem na mente humana nem enquanto formas substanciais; são apenas signos lingüísticos, palavras ou nomes. Grifo da autora.

¹⁶⁵ O Panteísmo defende a concepção de que tudo deve sua existência a Deus e que com ele se identifica. Deus e o universo são um, pois é um ser imanente à natureza, e não um ser exterior e transcendente. Os estoicos defendiam a idéia de que Deus se confundia com a Alma do Mundo. Espinoza é o principal representante dessa concepção, afirmando que “[...] Deus é a única substância infinita e eterna, da qual todas as coisas existentes são apenas modos.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 206). Ver também em Blackburn, (1997, p. 279).

¹⁶⁶ Entendo que, neste trecho, o autor faz uma inversão equivocada, foram os medievais – patrísticos e principalmente escolásticos – que capturaram Aristóteles, pelo fato de que as idéias do filósofo se constituíam em um porto mais seguro e tranquilo para a ancoragem da racionalidade cristã do que a filosofia platônica. Uma prova disso é que essa última predomina em dois momentos: quando do resgate da tradição clássica pelos patrísticos e no período que marca o fim da hegemonia da Igreja Católica enquanto produtora da racionalidade hegemônica.

escrituras e a crença na possibilidade da revelação da verdade por meio da palavra divina demandaram a discussão e elaboração de um conjunto de regras e códigos estruturadores da racionalidade cristã até o Renascimento. O objetivo destes últimos era guiar o entendimento dos textos sacros, diminuindo a tendência polissêmica quando do ato de interpretação. Daí a importância e centralidade da semântica enquanto área do saber à época. Verifica-se também nessas ações o *habitus* da homogeneização do entendimento do mundo.

É importante salientar que, neste contexto, apesar de a semântica estar voltada para a epistemologia, como na Antigüidade, a revelação também se constituía em um dos elementos que auxiliavam no debate do “verdadeiro significado” das escrituras. Realizava-se assim, uma teologia simbólica por meio da exegese, ou seja, uma minuciosa interpretação rigidamente parametrizada dos referidos materiais. Os signos, as palavras e os sacramentos eram apreendidos e compreendidos na circunscrição da cosmologia cristã; a razão enfim ancora-se na fé.

Na Antigüidade tardia e Idade Média, a linguagem tinha lugar especial na cosmologia cristã pelo fato de ser o fundamento da crença na revelação divina realizada por meio da palavra. Além disso, na referida cosmologia, o mundo e todas as outras coisas nele existentes surgiram por um ato de palavra de seu criador, como bem elucidada Eco (2001, p. 25) em seu livro *A busca da língua perfeita*:

A nossa história, em comparação com numerosíssimas outras histórias, tem a vantagem de poder começar desde o Início.

Antes de mais nada, quem fala é Deus, que, ao criar o céu e a terra, diz: ‘Faça-se a luz’. E logo a seguir desta palavra divina, ‘Fez-se a luz’ (Gênesis 1, 3-4). A criação aconteceu por um ato de palavra, e somente nomeando as coisas que via, cria Deus sucessivamente, conferindo-lhes um estatuto ontológico: ‘E Deus chamou a luz ‘dia’ e as trevas ‘noite’ [...] [e] declarou o firmamento ‘céu’.

Na Antigüidade tardia, segundo Nef (1995, p. 44), muitos textos bíblicos referentes à linguagem subsidiavam e inspiravam os debates ligados a essa temática. São eles:

- Nomeação por Adão das coisas criadas e suas conversações com Deus, Gênesis II, 19-20: “E o nome que Adão dava a cada um dos animais era o seu verdadeiro nome.”
- O mito da torre de Babel, Gênesis XII, 1-8.
- A revelação do nome de Deus por ele próprio (“Eu sou aquele que é”), Êxodo 3, 14.
- O logos criador no prólogo do *Evangelho* de João, João, I, 1-s.
- A idéia de um nome secreto para cada criatura que só Deus conhece, Apocalipse.

Foi principalmente por meio dos textos elencados que o debate acerca da linguagem se realizou ao longo da Antigüidade tardia e do Medievo. A tradição clássica foi resgatada e lembrada apenas enquanto elemento que auxiliasse ou que servisse de fundamento para o “verdadeiro” ou exato entendimento das escrituras. Verifica-se, nesta atitude de busca pela

verdadeira ou mais exata interpretação do verbo divino, o entendimento de que a racionalidade era inerente ao objeto, como se esse fosse o portador da revelação. Esta postura epistemológica foi um *habitus* característico de toda a Idade Média, principalmente dos escolásticos.

O longo período que compreende a Idade Média (século V-XV) não pode ser entendido de forma monolítica. Para Nef (1995, p. 51), as características que lhe são usualmente atribuídas devem ser consideradas com cuidado, pelo fato de o mesmo ser muito extenso e ter características bastante diferenciadas. Decadência, barbárie, tradição, unidade entre a fé cristã e a razão, embora pareçam ser elementos excludentes, são próprios do período compreendido pela Antiguidade tardia e Medievo.

Um dos elementos que indicam uma certa continuidade do referido período com a tradição clássica foi a manutenção da divisão ciceroniana das sete artes liberais¹⁶⁷ e a ênfase no *trivium* – gramática, lógica, retórica – enquanto eixos organizadores e articuladores do ensino universitário e da organização do saber produzido entre os séculos II ao XVII. Uma parte das idéias medievais sobre a linguagem encontra-se no *trivium*.

Os comentários do *Organon*¹⁶⁸ no Medievo também indicam uma certa continuidade entre o referido período e a tradição clássica. Questões sobre o arbitrário do signo, a expressão lingüística dos pensamentos e a definição da verdade também foram debatidas desde os comentaristas alexandrinos¹⁶⁹ até o final da Idade Média. Fato esse que confirma o valor ou a centralidade da palavra tanto na cosmologia da tradição greco-romana quanto na judaica e cristã. A gramática medieval foi herdeira da gramática clássica, fato esse que constitui outro elemento indicativo de uma certa continuidade entre os referidos períodos. (NEF, 1995, p. 51 et seq.).

A partir da segunda metade do século XII, com o resgate das idéias aristotélicas pelos escolásticos, há uma tendência de substituição da orientação em geral descritiva e normativa dos gramáticos latinos por outra, considerada à época estritamente científica no sentido

¹⁶⁷ “[...] conjunto das ‘artes’ que, na Idade Média, compunham o curso completo dos estudos nas universidades, conduzindo ao domínio das artes e compreendendo o *trivium* (gramática, retórica, dialética ou lógica) e o *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia).” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 18).

¹⁶⁸ Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 202), este termo é aplicado ao conjunto das obras lógicas de Aristóteles, reunidas no século I a.C. por Andronico de Rodes. O *Organon* contém a teoria aristotélica do método, ou seja, a estrutura do raciocínio e argumentação válidos que encontramos aplicados em toda ciência. Nas obras que o compõe existe: a) uma teoria do termo, da predicação, das categorias mais gerais de substância, relação, tempo etc (*Categorias*); b) uma teoria da proposição, pois esta é composta de termos e da afirmação e negação (*Da Interpretação*); c) uma teoria do silogismo, que é constituído de proposições e da dedução válida (*Primeiros analíticos*); d) uma teoria do silogismo demonstrativo que constitui o discurso científico (*Segundos Analíticos*); e) uma teoria dos argumentos dialéticos (*Tópicos*); f) uma exposição das falácias e sofismas (*Refutações sofisticas*).

¹⁶⁹ Pertencentes à Escola de Alexandria, corrente filosófica neoplatônica

aristotélico dos *Segundos Analíticos* – dedutiva e universal. Essa outra gramática, denominada também de especulativa, era formal na medida em que valorizava uma compreensão sistemática das formas do discurso: suas partes, base categorial e a forma geral das regras sintáticas.

Observa-se no período o esforço de racionalização da palavra divina, a necessidade do reforço da crença na revelação que resultou na sistematização de um conjunto de *habitus* e saberes extremamente importantes para o período seguinte. Por isso, não se pode de maneira nenhuma afirmar que a Idade Média foi uma época de trevas ou de simples reprodução dos saberes da tradição clássica, entendendo-a como um período de estabelecimento da urdidura e tecedura das condições materiais da cosmologia, do projeto societário moderno, ainda hoje hegemônico.

O princípio de isomorfia, segundo o qual duas entidades que possuem a mesma forma ou estrutura são biunivocamente correspondentes ou têm as mesmas propriedades, é um dos fundamentos da gramática, de muitos dogmas como o da transubstanciação, da pintura renascentista, da cartografia tal qual é usada hoje e de muitos outros conhecimentos científicos. Ao afirmar a relação biunívoca entre linguagem, realidade e inteligência, as doutrinas hoje consideradas como clássicas ou hegemônicas justificam a possibilidade do conhecimento como representação correta e verdadeira do real, colocando em xeque o nominalismo¹⁷⁰ em proveito do realismo¹⁷¹.

Segundo Eco (2001, p. 45 et seq.), na Idade Média floresce em plena Europa uma corrente do misticismo judaico que teve grande influência nas pesquisas sobre a temática da língua perfeita, problemática esta que, em períodos posteriores, vai ser retomada freqüentemente em uma perspectiva científica, principalmente pelos lingüistas e matemáticos. O fundamento da referida corrente está baseado na crença da criação do mundo como fenômeno lingüístico. Por meio da Cabala – técnica de leitura e interpretação do texto sagrado, que é a Torá ou os livros do Pentateuco –, tenta-se descobrir de novo, sob a leitura da Torá escrita, a Torá eterna, preexistente à criação e confiada por Deus aos anjos.

O texto da Torá, pois, é abordado pelo cabalista como um aparato simbólico que (por baixo da letra e dos eventos que narra ou dos preceitos que impõe) fala destas realidades místicas e metafísicas; por conseguinte deve ser lido visando a descobrir nele quatro sentidos (literal, alegórico-filosófico, hermenêutico e místico). (ECO, 2001, p. 47).

¹⁷⁰ Defende que as características comuns das coisas são criações cujas fontes são as idéias e reações humanas.

¹⁷¹ Em linhas gerais, trata-se de uma postura segundo a qual “[...] existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conhecimento que se pode ter sobre ela. O conhecimento verdadeiro, na perspectiva realista, seria então a correspondência entre nossos juízos e essa realidade.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 231). Muitos autores afirmam que o uso irrestrito da lei da bivalência é sua principal característica.

Diferentemente da exegese cristã – cujo trabalho de interpretação não supõe a alteração da expressão ou da disposição material do texto, ao contrário, implica todo um esforço no restabelecimento de uma leitura confiável do material, tendendo assim para uma maior monossemia –, algumas correntes cabalísticas necessitam anatomizar a leitura, ou seja, reordenam a disposição material do texto por meio de três técnicas fundamentais, cujos fundamentos envolvem raciocínios matemáticos: o *notariqon*¹⁷², a *gematrya*¹⁷³ e a *temurah*¹⁷⁴.

Estas técnicas, apesar de permitirem uma maior polissemia ou flexibilidade do entendimento do discurso se comparada à exegese cristã, também se constituem em tentativas de racionalização da palavra divina. Além disso, verifica-se que a exatidão, no caso dos cabalistas, está inequivocadamente fundada no raciocínio ou racionalidade matemática enquanto saber exato, por meio do qual Deus pode conduzir os seres humanos à verdade ou à Torá eterna.

Não por acaso, é nesta perspectiva de entendimento de mundo que se elaborarão tanto os projetos de línguas universais racionais quanto a racionalidade moderna ocidental, sendo essa última fundada na matematização dos diferentes aspectos da realidade. Estes entendimentos acabaram contribuindo para o recrudescimento do raciocínio biunívoco e realista, característico da metafísica moderna.

Nos principais debates acerca da linguagem que ocorreram na Idade Média, elencados no Quadro 1, pode-se verificar que o desejo da crença na exatidão, na verdade sobre as coisas, já estava colocado. A absolutização de um determinado olhar voltado à realidade também já se tornara um *habitus* ou uma tendência do pensamento hegemônico do período. Isso se explica em parte pelo fato de o mundo medieval ser fechado e voltado para si mesmo. Nele, as possibilidades do estabelecimento de trocas econômicas e materiais eram escassas ou até mesmo ausentes. Esse mundo, no qual a mobilidade social e territorial praticamente inexistia, construiu um olhar hegemônico com tendências absolutizantes, voltado para a homogeneidade, a simplicidade e a imobilidade, valorizando-as em detrimento da

¹⁷² Técnica do acróstico por meio da qual se codifica ou decodifica um texto, tomando-se as iniciais de uma série de palavras para a formação de outras.

¹⁷³ Técnica passível de ser usada para codificar ou decodificar mensagens porque, em hebraico, os números são representados por letras do alfabeto. Neste contexto, cada palavra tem um valor numérico derivado da soma dos números representados por cada letra.

¹⁷⁴ Arte da permutação das letras ou dos anagramas; em línguas em que as vogais podem ser interpoladas, há maiores possibilidades de permuta do que em outros idiomas. Esta, segundo Eco (2001, p. 50), para os judeus não é apenas uma técnica de leitura, mas se trata do mesmo procedimento com que Deus criou o mundo. Subjacente a este entendimento está a crença de que, por meio de recursos ou alfabeto finitos, se produz um número vertiginoso de substâncias ou combinações, o que remete aos fundamentos do cálculo fatorial.

heterogeneidade, da complexidade e do movimento: foi o que aconteceu não apenas neste período, mas também e, com maior força, na fase posterior, obviamente que com características específicas.

A idéia da universalidade da gramática, que transcende a diversidade dos usos gramaticais, expressa uma forte tendência dominadora e absolutista; dela também resulta uma pequena ou nenhuma curiosidade pela diversidade e especificidade dos idiomas humanos e, conseqüentemente, pela alteridade, pelo outro, seu modo de vida, entendimento de mundo e espacialidades. Eis os sentimentos e racionalidades inerentes ao processo civilizador encetado pelos europeus, junto aos povos e terras a serem civilizados por meio do poder de instrumentos como a cruz, a espada e, sobretudo, a palavra dos homens e do Deus cristão.

Os estudos de gramática, no período, centraram-se na língua latina e grega e, mais raramente, no hebraico e árabe. Esta é a característica primordial da gramática medieval dos escolásticos, herdeiros diretos da gramática clássica. A primeira tem como fundamento a crença em duas correspondências, uma ontológica e biunívoca entre linguagem e realidade, ou seja, a linguagem expressa o real. A outra correspondência é psicológica e, na referida perspectiva, dar-se-ia entre linguagem e espírito; em outras palavras, é por meio da primeira que podemos ter acesso ao pensamento humano.

A gramática medieval efetua a redução metodologicamente necessária ao estabelecimento de seu fundamento. O que, até então, se hesitou em cumprir, – a revolução da isomorfia das estruturas lingüísticas, cognitivas e ontológicas –, os gramáticos especulativos ousam fazer, obviamente em nome da “vontade divina”.

Verifica-se já no Medievo os primórdios renascentistas da concepção realista de conhecimento que se desenvolverá no período seguinte e se tornará o paradigma dominante ou o modelo de racionalidade hegemônico da Ciência Moderna. Seu uso mais efetivo ocorrerá a partir de meados do século XVI, influenciando ainda hoje uma parte significativa de ciências e cientistas.

Uma grande parte dos debates hodiernos em torno da linguagem e dos sistemas simbólicos constitui-se em desdobramento do processo ora descrito, principalmente aqueles relativos à semiologia, lingüística e gramática. Em geral, essas especialidades da Ciência tendem a estabelecer, por meio de regras, as possibilidades lógicas para a comprovação da existência da isomorfia e correspondência biunívoca entre linguagem e realidade. O que, via de regra, estes diferentes campos de estudo têm em comum é a reificação e fetichização da linguagem. Assim, não a entendem enquanto práxis e relações humanas, consideram-na como um elemento em si e *per si*, revelador da verdade e da substância das coisas.

Segundo Nef (1995, p. 99 et seq.), no período compreendido entre o Renascimento e o século XIX, com o abandono progressivo do método escolástico¹⁷⁵ enquanto referencial único de acesso à “verdade”, o questionamento e a ruptura da dependência da filosofia em relação à teologia e o quase esquecimento da especulação lógica sobre a significação na linguagem¹⁷⁶ – característicos dos *habitus* intelectuais dominantes no medievo –, os debates sobre essa última passam a ser orientados mais para a teoria do conhecimento do que para a ontologia¹⁷⁷ ou para a semântica¹⁷⁸.

As mudanças rapidamente elencadas expressam as transformações nos *habitus* de pensamento e *modus vivendi* dos europeus. Contudo, ao contrário do que muitos estudiosos da ciência afirmam, não se pode dizer que houve uma ruptura radical e pontual entre fé e razão. Compreensões que defendem a cisão entre as duas últimas tendem a obscurecer um conjunto significativo de elementos dogmáticos, presentes na própria ciência moderna hegemônica, ou em sua concepção de cientificidade. O dogma da neutralidade científica funda-se em um ideal de objetividade, por meio do qual e em respeito ao qual os cientistas tendem a ocultar suas preferências pessoais. Dessa maneira, lutam, em vão, a fim de não permitirem que preconceitos filosóficos interfiram em suas pesquisas e também, em vão, tentam evitar que um dado fato ou teoria seja privilegiado sem justificativa racional (THUILLIER, 1994, p. 12).

Entre o pensamento clássico e hegemônico da Antigüidade, do Medievo, passando pelo renascente e moderno, não ocorreu uma ruptura entre crenças religiosas e razão; o que mudou de fato foi o método de construção discursiva e, conseqüentemente, o modelo de

¹⁷⁵ Método de ordenação discursiva e, portanto, de pensamento, característico do período Medieval – aproximadamente século VIII ao XIV –, que visava à exposição de idéias por meio de uma sistemática conhecida como disputa, na qual se apresentava uma tese que deveria ser refutada ou defendida a partir dos fundamentos estabelecidos por uma autoridade sancionada pelo poder eclesiástico (Bíblia, Platão, Aristóteles ou algum cânone da Igreja); daí a subordinação deste pensamento ao princípio maior da autoridade. Em outras palavras, as idéias eram consideradas verdadeiras, se seus fundamentos lógicos estivessem baseados em alguma autoridade reconhecida.

¹⁷⁶ O debate sobre a significação na época medieval estava fundado na crença da correspondência biunívoca entre linguagem, realidade e inteligência, ou seja, na gramática medieval que possuía caráter dedutivo e formal. Daí as decisões científicas serem tomadas em função da significação, obtida por meio do estabelecimento de regras formais. Nef (1995, p. 74) distingue três tipos de considerações dessa gramática: a primeira tratava da base categorial, das partes do discurso – classificação das palavras; uma outra consideração dizia respeito à forma geral das regras sintáticas – descrição das regras de concordância, análise de casos; a última tratava da semântica – relação entre linguagem, realidade e inteligência. Esses são os fundamentos de grande parte das teorias clássicas da lingüística e da semiótica.

¹⁷⁷ “[...] Conhecimento dos princípios e fundamentos últimos de toda a realidade, de todos os seres.” (CHAUÍ, 1995, p. 54-55).

¹⁷⁸ Estudo das mudanças ou translações sofridas, no tempo e no espaço, pela significação das palavras (fil.), estudo da relação de significação dos signos e da representação do sentido dos enunciados. (semiót.). (Fonte: Ferreira, 1988, p. 592).

racionalidade¹⁷⁹. Toda alteração de linguagem ou de construções discursivas expressa e é expressão de mudanças de racionalidade, dos *habitus* sociais em um dado contexto espaço-temporal.

No medievo, os fundamentos discursivos e de racionalidade foram erigidos com base na autoridade eclesiástica, ou nos dogmas por ela engendrados. Posteriormente, verificar-se-á a valorização da linguagem matemática enquanto instrumento privilegiado de análise em função principalmente da sua capacidade de modelação isomórfica, que norteará toda a lógica da investigação científica, inclusive a elaboração das representações da própria estrutura da matéria e, assim, do mundo, como foi o caso da cartografia que conhecemos, que, no contexto da geografia moderna, passa a ser a representação legítima de partes ou da totalidade de uma superfície. Conhecer passa a ser sinônimo de quantificar, que se transmuta em expressão do rigor científico.

Apesar de no Renascimento se verificar o abandono do método escolástico, fundado na autoridade clerical, para o entendimento do real enquanto método de construção discursiva e de racionalidade hegemônica, não é possível afirmarmos que a escolástica enquanto *habitus* de pensamento, *modus vivendi* e *operandi* tenha sido de todo superada abruptamente. O *Scholastic view*, expressão empregada por Austin e traduzida por Bourdieu (1997, p. 199 et seq.) como ponto de vista escolástico, refere-se a uma forma específica de entender o mundo engendrada no contexto do Medievo que, segundo o autor, ainda sobrevive em alguns nichos até os dias atuais:

[...] Trata-se de um ponto de vista muito específico sobre o mundo social, sobre a linguagem ou sobre qualquer objeto do pensamento, que se tornou possível graças à situação de *skholé*, de lazer, da qual a escola – palavra também derivada de *skholé* – é uma forma especial, como situação institucionalizada de lazer estudioso. [...] na medida em que implica um modo e pensamento que supõe a suspensão da necessidade prática e se utiliza de instrumentos de pensamento construídos contra a lógica da prática, como a teoria dos jogos, a teoria das probabilidades etc., a visão escolástica expõe-se pura e simplesmente a destruir seu objeto ou a engendrar artefatos puros quando se aplica, sem reflexão crítica, a práticas que são o produto de uma outra visão. (BOURDIEU, 1997, p. 200-203).

Pode-se afirmar que, do ponto de vista dos saberes científicos hegemônicos, a escolástica enquanto postura epistêmica, e porque não dizer acadêmica, ainda se faz presente

¹⁷⁹ Russel (2001, p. 237) defende que a união entre filosofia e teologia pôde perdurar enquanto se admitia que a razão, até certo ponto, apoiava a fé, ponto nodal da cosmologia medieval. A negação da possibilidade de conciliação entre fé e razão pelos franciscanos expressa a emergência de uma racionalidade diferente daquela constituída no medievo. Não se trata de substituição da fé ou da religião pela razão, mas da construção de outra racionalidade, expressão das classes cuja hegemonia estava em curso. Thuiller (1994, p. 22) afirma que existe apenas uma diferença de grau entre os conhecimentos científicos e míticos, pois “[...] nos dois casos, o objetivo é encontrar ‘uma unidade oculta sob uma complexidade aparente’, elaborar um discurso explicativo utilizando analogias etc.” Ampliando esta afirmação, poder-se-ia dizer que a diferença entre os saberes religiosos, míticos, de senso-comum e científicos é apenas de gradação. A importância de cada um dependerá do contexto espaço-temporal de cada sociedade humana, ancorada em um determinado modo de produção.

nas produções científicas relativas à linguagem. Retira-se o dogma da palavra divina reveladora mas coloca-se em seu lugar um outro, fundado na matemática. Esta compreendida enquanto linguagem única, a mais legítima e também reveladora, ou seja, a chave para o “verdadeiro ou correto entendimento” do mundo, como se as verdades existissem em si e *per si*, para além de qualquer existência humana e contextos espaciais e temporais.

Na referida perspectiva epistemológica, os seres humanos são retirados do mundo, juntamente com suas ações nele, para poderem ser pensados na categoria de observadores distantes. Dessa forma, realiza-se pelo distanciamento a neutralização e universalização do saber científico hegemônico, negando suas relações com as condições materiais de vida e de produção, engendradas espaço-temporalmente no contexto de uma cosmologia hegemônica.

Por meio do método científico, que era dedutivo e experimental, portanto fiel à tradição metafísica, procurou-se desvelar o que na época se entendia por “verdadeira natureza do conhecimento humano”, e também a linguagem, meio a partir do qual esse conhecimento seria revelado. A crença ocidental na possibilidade da construção de conhecimentos verdadeiros em termos absolutos, conseqüência de todo um “[...] movimento geral a que se assistiu no domínio das atividades cognitivas [...]” (THUILLER, 1994, p. 25), conduziu a discussões centradas em temas como a origem da linguagem¹⁸⁰, a aquisição do conhecimento, tendo como fundamento a crença no seu caráter inato, expressão da relevância, centralidade e hegemonia epistemológica do cartesianismo.

A preocupação epistemológica dominante é descrever a gênese das idéias, a origem dos conhecimentos. O projeto específico de todo esse período é duplo. Por um lado, o de uma língua universal para a expressão correta das idéias e a comunicação racional entre os eruditos; por outro, uma descrição lingüística das línguas vulgares tão completa quanto possível. (NEF, 1995, p. 100).

Verifica-se a partir do exposto que subjacente a cada processo civilizador, principalmente no que se refere à sociedade ocidental, existe um movimento de tensão geral que, ditado pelas classes hegemônicas e seus representantes, coordena e orienta por meio da

¹⁸⁰ Segundo Nef (1995, p. 100), o tema da origem da linguagem remonta aos epicuristas, ou seja, há aproximadamente 300 a.C. O que temos, ainda hoje, em relação a esse debate é um conjunto de hipóteses não comprovadas. Para Olson S. (2003, p. 163) essa é “[...] uma área da ciência na qual os fatos são extremamente escassos, de modo que as hipóteses tendem a se multiplicar de forma descontrolada.” Elias (1998a, p. 271-272) em seu livro *Envolvimento e Alienação*, chama a atenção para a forte tendência no pensamento científico de elaboração de teses sobre as origens. Tomando como exemplo a hipótese do *big bang* ou sobre a origem do universo, o autor afirma que essa é mais uma prova do “[...] quanto permanece forte o desejo humano de segurança sobre a noção de começo absoluto e de quanto ainda é difícil para os indivíduos considerar processos sem começo [...]. Dessa forma tem origem na física, progressivamente confirmado por cálculos e observações, mas que brota, entretanto, como tantos outros mitos dos tempos primordiais, do mero desejo humano de transferir a categoria ‘começo’ das partes, particularmente de si, para o todo, de modo a escapar da inquietante concepção de uma infinidade sem princípio.” Por isso, em relação à linguagem e ao conhecimento, o mesmo defende que “[...] primeiro, é preciso sacudir a força constrangedora do hábito. O costume habituou as pessoas, que estão à espera deste tipo de explicação, a procurar uma resposta que tenha o caráter de um início. Tal resposta não será encontrada.” (ELIAS, 1994b, p. 7-8).

violência simbólica¹⁸¹ as atividades cognitivas de toda uma sociedade, indicando a direção tomada pelo seu processo civilizador e projeto societário.

Os conhecimentos, quaisquer que sejam eles, também devem ser considerados como meios de orientação e, portanto, de sobrevivência dos seres humanos em um dado contexto espaço-temporal¹⁸². Hodiernamente, para além de serem meios de orientação, os conhecimentos também devem ser considerados instrumentos voltados à produção de excedentes, cuja apropriação é realizada por uma pequena parcela da sociedade¹⁸³. Verifica-se assim que, sob a aparente homogeneidade do saber socialmente institucionalizado no Ocidente, subjazem tensões e conflitos entre os mais diferentes sujeitos sociais. Muitas lutas pela legitimação de determinados produtos simbólicos são expressões das diferenças simbólicas entre as classes. Não por acaso, a balança sempre tem sido favorável às classes hegemônicas que detêm, em quase sua totalidade, o monopólio dos meios e instrumentos de produção simbólica.

O movimento geral ao qual fiz referência anteriormente pode ser compreendido como expressão do conjunto de transformações territoriais, sociais e históricas relativas a modos de ocupar o espaço, produzir, viver, sentir e pensar hegemônicos, no contexto de uma dada sociedade. Isso não significa que esses modos resultam de um projeto societário e de um processo civilizador pensados *a priori*. Ao contrário, esses últimos são as resultantes do conjunto de transformações territoriais, sociais e históricas engendradas a partir de razões práticas, estejam elas direcionadas para atender apenas a subsistência dos grupos humanos ou para a produção da riqueza de alguns a partir do empobrecimento e miséria de muitos.

¹⁸¹ Termo usado por Bourdieu (2000a, p. 11) e que se refere ao papel dos sistemas simbólicos enquanto instrumentos políticos de imposição ou de legitimação da dominação que “[...] contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’.”

¹⁸² Sobre esse assunto ver a instigante obra de ELIAS (1998b) intitulada *Sobre o tempo*. Por meio da mesma, o autor discute a função do conhecimento, enquanto instrumento de orientação das ações humanas, em diferentes momentos históricos e locais.

¹⁸³ É preciso atentar para os indicadores de aumento das desigualdades sociais: 185 milhões de pessoas estão desempregadas no planeta, o que equivale a 6,2% da força de trabalho; desde os anos 1990, as diferenças entre países ricos e pobres têm aumentado, salvo exceções como a China; um grupo minoritário de nações, correspondente a 14% da população mundial, domina metade do comércio mundial; no início dos anos 1960, a renda per capita nas nações mais pobres era de US\$ 212, enquanto nos países mais ricos era de US\$ 11471, passados 40 anos, ou seja, em 2002, as mesmas cifras passaram a US\$ 267 (+26%) e US\$ 32339 (+183%); o produto interno bruto mundial (PIB), que era de 1,01 em 1990, caiu para 0,08 em 2003; entre 1985 e 2000, 16 países em desenvolvimento cresceram mais de 3% ao ano, 32 países em desenvolvimento cresceram menos de 2% e 23 países em desenvolvimento tiveram retração do PIB. Os dados evidenciam a face perversa do processo civilizador encetado no Ocidente e do atual projeto societário, fundado no aumento das desigualdades sociais em benefício de poucos. (FOLHA DE S. PAULO, 25 fev. 2004, Caderno B, p. 1).

No final do Medievo, aproximadamente entre os séculos XII e XIII, verifica-se o início do abandono da escolástica, enquanto método discursivo, e do paradigma divino, enquanto fundamento da racionalidade dominante. Normas e hábitos característicos do medievo são lenta e profundamente transformados, ainda que algumas instituições desse período sobrevivam até os dias de hoje, como é o caso da Igreja católica.

Muitos autores como Russel tendem a creditar tais mudanças à laicização e secularização da razão, obscurecendo o entendimento do processo de transformação da mentalidade do período em função da inversão que promovem. Para confirmar a laicização da razão, o autor afirma que surge em uma ala do próprio clero, especialmente entre os franciscanos, idéias que afirmavam a incompatibilidade entre o discurso científico e o da fé, no plano da razão científica. Esses religiosos, segundo o mesmo autor, assumiram que não existia mais lugar para a filosofia no campo teológico: “[...] Ao liberar a fé de todos os vínculos possíveis com a investigação racional, Ockham colocou a filosofia no caminho de volta ao secularismo. Do século XVI em diante, a Igreja não mais domina esse campo.” (RUSSEL, 2001, p. 237).

Considerando a afirmação de Russel, é importante destacar que, apesar de a Igreja a partir do século XVI não mais dominar o campo da investigação racional científica, a ruptura entre fé e razão não ocorre de um século para outro e muito menos de forma abrupta. Poder-se-ia afirmar que a aludida cisão, quando ocorreu, realizou-se de maneira processual, de forma mais lenta ou mais rápida dependendo dos pressupostos de cada escola de pensamento que, *pari passu*, foi se constituindo.

Thuillier (1994, p. 74) confirma também a mudança de *habitus* no período, ao referir-se à abertura dos franciscanos em relação ao estudo da natureza. Contudo, diferentemente de Russel (2001), encara a transformação como tributária de uma outra mais geral. Entende o elogio à medida feita pelo filósofo e teólogo Nicolau de Cusa em 1450, como testemunho da “[...] importância alcançada por certas técnicas intelectuais em um mundo de empreiteiros, artilheiro e banqueiros[...]”.

A secularização e laicização da razão não devem ser consideradas o motor das transformações da mentalidade; são antes expressões de lentas e profundas mudanças que vinham ocorrendo no modo de produção da sociedade europeia desde os séculos X e XI como descreve Thuillier (1994, p. 71-74):

[...] a partir dos séculos X e XI, o Ocidente conheceu uma expansão muito acentuada das técnicas e um importante movimento de urbanização. Moinhos d’água, moinhos de vento e máquinas diversas multiplicaram-se; um novo personagem, o engenheiro, fez sua aparição e desempenhou um papel de crescente importância; a produção e o comércio se tornaram mais eficientes; e logo os bancos concretizaram de modo

dinâmico essa grande mutação que conduzia à época moderna [...] uma nova mentalidade se instaurou, marcada por um ‘realismo’ e um ‘racionalismo’ totalmente favoráveis ao estudo sistemático da natureza. Para que esse novo ideal fosse plenamente explicitado seria preciso esperar pelo século XVII (Descartes tornar-se ‘como um mestre e senhor da natureza’).

Em função do exposto, verifica-se que a mudança de *habitus* no período e as grandes sistematizações científicas possuem íntima relação entre si. Essas são obras que concretizaram as transformações sociais e territoriais que vinham sendo lentamente empreendidas. É no fim do medievo que as matemáticas têm seu *status* mudado. Anteriormente, a aritmética e a geometria não eram ignoradas. Seu estudo era feito em um contexto teórico nas universidades existentes, freqüentadas pelas classes sociais hegemônicas ou em vias de hegemonização, como eram, respectivamente, a aristocracia e a burguesia. No entanto, tais matemáticas não tinham a importância que passaram a ter poucos séculos depois, quando da ascensão econômica da burguesia.

O crescente incremento do comércio e do processo de urbanização propiciado pela gradativa mudança do modo de produção, principalmente na bacia do Mediterrâneo, levou ao fortalecimento da burguesia e de sua espacialidade, de seu *modus vivendi e operandi*, fato este que influenciou os *habitus* da sociedade como um todo. Neste processo, ocorreu a inegável disseminação de uma forma burguesa de relação e entendimento do mundo, bem como de sua espaço-temporalidade. As matemáticas passaram a ter usos e aplicações cotidianas. Houve o desenvolvimento de um entusiasmo coletivo pela mensuração de diferentes aspectos do real, como confirma Thuillier (1994, p. 76):

[...] Não há dúvida de que nos arsenais, nos ateliês de mecânica e entre os artilheiros o emprego das medidas e o sentido de quantidade se desenvolveram sensivelmente. [...] a análise das formas geométricas tornou-se uma preocupação comum aos comerciantes, aos engenheiros e aos artistas [...] Esse desenvolvimento das matemáticas práticas, na Itália dos séculos XIV e XV, ajuda a compreender por que e como o ‘olhar’ dirigido às coisas se transformou, e de algum modo se ‘geometrizou’. Descobrir as proporções, identificar os triângulos, os cones ou os cilindros passou então a ser uma espécie de ‘hábito cultural’ amplamente difundido.

Constrói-se assim, aos poucos, uma outra racionalidade hegemônica para o entendimento do mundo centrada em um método conhecido como científico – dedutivo e experimental –, cujo fundamento estava ancorado na mensuração de diferentes aspectos do real. A hegemonia do referido método, enquanto forma única de acesso à verdade ou ao conhecimento verdadeiro, a despeito da perspectiva de seus elaboradores ou detratores, é reveladora do sentido dominador inerente à cosmologia ocidental hegemônica.

Segundo Nef (1995, p. 99), o período entre os séculos XV e XIX foi marcado “[...] positivamente por uma orientação, um debate, um tema e um projeto [...]”. Com a constituição de uma racionalidade hegemônica, fundada na razão metafísica e não mais no

dogma da revelação divina, o desvelamento da “verdadeira natureza do conhecimento humano” – descrição da gênese das idéias e debate sobre a origem dos conhecimentos – tornou-se premente. Por isso, esse período se orienta para a teoria do conhecimento.

Dessa forma, o debate centraliza-se na questão da aquisição ou do caráter inato do conhecimento, cujas relações com a linguagem são explicitadas na medida em que o principal tema da semântica iluminista é a reflexão sobre a origem da linguagem que, nesse contexto, é considerada a chave para o entendimento da racionalidade humana, concebida como universal, assim como as leis da física.

À época, dois projetos complementares entre si ganham relevância, um deles referente à língua universal, visando a uma correta expressão e comunicação das idéias entre os eruditos e, porque não dizer, escolásticos ou acadêmicos. Verifica-se que subjacente a essas idéias estava o entendimento de que a única racionalidade válida no Planeta Terra, na perspectiva da ordem hegemônica, era a científica, que deveria ser expressa em uma outra língua que não a comum. Na perspectiva da hegemonia do período, a linguagem comumente usada pela sociedade era eivada de imperfeições e expressões equivocadas ou enganosas¹⁸⁴.

A descrição lingüística minuciosa das línguas vulgares é o outro projeto que se realiza no contexto da formação dos Estados nacionais, em função da necessidade colocada pelos humanistas de reabilitação da língua vernácula¹⁸⁵. Observa-se que não foi por mero acaso que o XVIII, ainda hoje, é considerado como o século da linguagem. Este processo não se realizou e nem se realiza sem que ocorra a violência simbólica, pois a língua pátria, vernácula ou oficial

[...] está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais [...], esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1998, p. 32).

Em função do exposto, pode-se afirmar que as descrições lingüísticas foram usadas a fim de constituir um corpo de regras para o uso e funcionamento das linguagens vernáculas, que culminou com a legitimação da norma culta. Esta nada mais é que o conjunto dos *habitus*

¹⁸⁴ Verifica-se, nessa perspectiva epistemológica, a oposição entre linguagem científica e popular, expressão de posições cientificistas, em geral fundadas na metafísica e no ponto de vista escolástico. Estas tendem a defender o conhecimento científico hegemônico e suas linguagens enquanto única forma de saber legítimo.

¹⁸⁵ Sobre esse assunto ver a excelente obra de Bourdieu (1997) intitulada *A economia das trocas lingüísticas*, especificamente a Parte I. Nela, o autor discorre sobre os fundamentos da economia simbólica subjacente à produção e disseminação dos produtos culturais, usando como mote, para a explicitação de suas teses, o caso da produção e reprodução da língua legítima, também conhecida como vernácula ou nacional.

lingüísticos dominantes, sistematizado por lingüistas e gramáticos. O aspecto comunicativo da linguagem não tem centralidade neste processo. Não se quer apenas comunicar, subjacente ao estabelecimento da norma culta; existe uma economia simbólica que, juntamente com outros processos sociais, auxilia na reprodução social. Trata-se de formar ou re-formar estruturas mentais e de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade “[...] com seu novo vocabulário político, termos de estilo e referência, metáforas, eufemismos e a representação do mundo social por ele veiculada.” (BOURDIEU, 1998, p. 34).

Ao questionar e problematizar temas ligados à “verdadeira natureza” do conhecimento humano, este período foi fértil na construção de respostas que se relacionavam diretamente às teorias do conhecimento e nos debates sobre a linguagem que, segundo muitos autores, nunca foram tão ricos. No entanto, como mostrei desde o início do presente item, tanto as questões quanto as respostas hegemônicas elaboradas em cada época revelam as condições materiais e tensões simbólicas no contexto das quais as mesmas foram e são engendradas.

No período em questão, o tom dominante na tecedura das perguntas e respostas epistemológicas foi o do cartesianismo, doutrina hegemônica cujo substancialismo¹⁸⁶ fundamentou e, ainda hoje, fundamenta a separação entre mente e matéria, sujeito e objeto entre outros; um problema filosófico, epistemológico e cognitivo com o qual nos deparamos até hoje.

Wertheim (2001, p. 113), com muita propriedade, afirma que a partir do final do século XVII a visão fisicalista do mundo¹⁸⁷ foi invocada como “[...] uma poderosa foice epistemológica para extirpar tudo que não pudesse ser acomodado na concepção materialista¹⁸⁸ da realidade. Ao longo dos três últimos séculos, a realidade passou a ser vista, cada vez mais, como o mundo físico apenas [...]”. Sob a égide e por força da “foice epistemológica”, operou-se a substancialização e a conseqüente divisão do indivisível, como são os elementos que compõem um mesmo processo: o sujeito e o objeto, o pensamento, a memória, a linguagem, a percepção e a construção do conhecimento.

Wertheim (2001, p. 113) afirma ainda que, ao contrário do que muitos defendem, é um “[...] completo equívoco chamar a imagem científica moderna do mundo de dualista; ela é monista, admitindo a realidade somente dos fenômenos físicos [...]”. A proposição da autora

¹⁸⁶ “Doutrina que afirma a existência de uma substância ou realidade autônoma composta de substâncias, independente de nossa percepção ou conhecimento. Oposto a fenomenismo [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 255).

¹⁸⁷ Seus maiores sistematizadores foram Newton, com sua ciência matemática e Descartes, com sua metafísica dualista.

¹⁸⁸ Talvez o termo mais adequado para expressar a visão à qual Wertheim se referiu não seja materialista, mas substancialista ou empirista.

pode ser facilmente corroborada se considerarmos o patamar de cientificidade, tardiamente conquistado, por algumas especialidades das ciências humanas no contexto da produção do conhecimento científico moderno¹⁸⁹.

O monismo ao qual se refere Wertheim (2001) orientou as pesquisas, debates e reflexões da área das ciências humanas para uma direção. O resultado deste processo pode ser verificado em muitos estudos que fazem uso desnecessário das formulações matemáticas, a fim de apresentar as regularidades de um determinado, como se o emprego deste expediente conferisse um patamar maior de cientificidade ao trabalho. Foi sob a égide da abstração matemática que muitas especialidades das ciências humanas se erigiram, como é o caso das correntes hegemônicas no interior da semiótica, lingüística, teorias da comunicação etc.

Para Elias (1993, p. 285), a sociedade ocidental e, especificamente, o conjunto de pesquisadores, ainda hoje concede centralidade desmesurada às formulações matemáticas, atitude esta que não possui relação com seu valor cognitivo. O respeito pelas mesmas, explica o autor, tem origem na valorização do imutável, fundada “[...] não no trabalho cognitivo da pesquisa em si, mas no anelo do pesquisador pela eternidade.” Subjacente à valorização do imutável encontra-se a crença em uma verdade única, porque abstrata, atemporal e eterna, fundamento da cosmologia ocidental hegemônica.

As regularidades gerais, os padrões de relações

[...] sejam eles matematicamente formulados ou não, não constituem o objetivo final ou o ápice da pesquisa histórica e sociológica¹⁹⁰. A compreensão dessas regularidades é frutífera como meio para atingir uma meta diferente, um meio de orientar o homem no tocante a si mesmo e ao seu mundo. Seu valor reside exclusivamente em sua função de elucidar a mudança histórica e espacial. (ELIAS, 1993, p. 285).

A compreensão das regularidades possui relevância no contexto geral de elaboração das pesquisas na área de ciências humanas, mas não se deve nela estancar. Auxiliar os seres humanos a se conhecerem melhor, bem como ao seu mundo, servir como meio de orientação das ações humanas ou de suas práxis, este é ou deveria ser o escopo fundamental dos estudos e pesquisas das ciências humanas e da compreensão das regularidades.

¹⁸⁹ Ainda hoje, em função da impossibilidade da transposição do mesmo tratamento e abordagem do real usados nas ciências físicas, exatas e biológicas, muitas especialidades da área das ciências humanas continuam a ter sua cientificidade questionada ou sequer reconhecida. Vários estudos dessa área são classificados como ideologia, negando-se sua legitimidade enquanto estudo científico de determinado fenômeno. A “foice” do ideal de cientificidade da ciência moderna operou e, ainda hoje, opera de maneira a desconsiderar uma parte considerável dos estudos que a ela não se enquadram. Em função disso, ainda é comum que muitos pesquisadores da área das ciências humanas se ocupem em estabelecer argumentos sobre a cientificidade dos estudos que realizam. Essa atitude pode ser entendida como expressão de que a cientificidade das pesquisas realizadas, na referida área, não é consensual na comunidade científica.

¹⁹⁰ De minha parte insiro também a geográfica e todas as outras áreas. (Grifo da autora).

Encontrar regularidades ou padrões gerais em si e *per si*, durante muito tempo e talvez, até hoje, se constitui na única meta perseguida por muitos pesquisadores que estudam a linguagem. Apresentar a realidade tal como a ela é tem sido o objetivo da razão hegemônica e a função atribuída às linguagens no período; por isso, apenas algumas delas foram eleitas como as mais adequadas a tal intento. Contudo, o que esta razão oculta é a íntima relação entre os saberes produzidos, as linguagens e as práxis humanas.

Com a constituição e legitimação do ideal de cientificidade moderno ocorre, nas ciências humanas, uma tendência geral de adequação de sua produção à hegemonia científica colocada, monista e substancialista em seu fundamento. O desdobramento da sujeição ao referido ideal, no que se refere à questão da linguagem, pode ser verificado na relativa unidade com que se chega ao século XVIII: um debate, um tema e um projeto (NEF, 1995). A necessidade da exatidão na realização dos processos comunicativos –, portanto, a eliminação dos ruídos, a ênfase na retidão de conceitos universalizantes, a elaboração de leis universais e descontextualizadas sobre os processos interpretativos, sua dissecação, substancialização e compartimentação com a finalidade de elaborar regras voltadas a uma correta interpretação –, é ação características do período e expressa a sujeição do debate sobre a linguagem ao ideal de cientificidade hegemônico.

Para Wertheim (2001, p. 113), Descartes, em especial, fez a balança pesar fortemente em favor do monismo, pois

[...] operou a divisão radical entre um domínio fisicamente extenso da matéria em movimento (*res extensa*) e um domínio de pensamentos, sentimentos e experiência espiritual (*res cogitans*) [...] Como a nova ciência iria descrever somente *res extensa*, apenas esse domínio receberia a sanção da autoridade científica. À medida que essa autoridade cresceu, tudo que estava fora do campo de ação da ciência tornou-se cada vez mais objeto de ataque [...] Embora Descartes insistisse na realidade da *res cogitans*, ao excluir radicalmente esse domínio imaterial dos métodos e práticas da ciência, deixou-o extremamente exposto a ser visto como ‘irrealidade’. [...] Com o dualismo de Descartes, porém, não há mais vínculos entre o domínio da matéria e o do espírito. Sem vínculos com o mundo concreto da ciência física, a *res cogitans* cartesiana tornou-se rapidamente (como o Céu cristão) um símbolo vazio.

Ao meu ver, não foi Descartes ou qualquer outro pensador que, individualmente, fez a balança pesar a favor do monismo. Não podemos culpá-lo por sistematizar as idéias de sua época. O *habitus* da sociedade em que o mesmo vivia, construído desde o século X, já estava em processo de hegemonização. As idéias sistematizadas por Descartes expressam a cosmologia das classes sociais hegemônicas, seus entendimentos sobre o real, a linguagem e a espaço-temporalidade de uma época.

Uma atenta observação quanto aos métodos e práticas da ciência moderna hegemônica revela a tecedura desta no contexto de uma civilização quantificadora, que transformou

radicalmente sua práxis e assim sua racionalidade. A valorização do mensurável, do absoluto, das regularidades, do movimento cíclico, das leis gerais e da abstração provocou o estabelecimento do corte ou recorte entre o que, nesta cosmologia, poderia ser conhecido cientificamente ou não. Os debates sobre a linguagem e a produção de conhecimentos científicos, desta época, expressam a racionalidade hegemônica.

O divisor de águas entre a *res extensa* e a *res cogitans* já vinha sendo gestado lentamente bem antes do nascimento de Descartes. Compreendo que sua grande contribuição foi a sistematização das idéias de sua época, esforço que talvez o tenha auxiliado a entrever – sob o espesso tecido da cortina de sua época, qual espectador curioso antes do início do espetáculo – o esgarçamento de uma racionalidade substancialista recém tecida.

Para Descartes, em seu *Princípios da Filosofia I*, substância é aquilo que é em si mesmo, é o suporte dos atributos, qualidades ou acidentes: “Porque dentre as coisas criadas algumas são de tal natureza que não podem existir sem outras, nós as distinguimos daquelas que só têm necessidade do concurso ordinário de Deus, denominando estas de substâncias e aquelas de qualidades ou atributos dessas substâncias.” (DESCARTES, apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 255).

Pelo exposto, verifica-se que subjacente à idéia de substância cartesiana, não por acaso, está a noção de identidade, de sujeito e predicado, que são as mesmas defendidas por Aristóteles na *Metafísica*, Z, 1:

[...] É apenas a substância que é absolutamente primeira, tanto logicamente no plano do conhecimento, quanto temporalmente. Com efeito, por um lado, nenhuma das categorias existe separadamente, apenas a substância. Por outro lado, ela é também a primeira logicamente, pois na definição de cada ser está necessariamente contida a de substância. (ARISTÓTELES, apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 255).

Pode-se afirmar então que no Renascimento, apesar do processual abandono do método escolástico, o pensamento aristotélico sobre a identidade, a substância, ou seja, a lógica aristotélica – *habitus* aristotélico de pensamento –, sobreviveu no cartesianismo, principalmente no que se refere aos usos da linguagem. Uma das explicações apontadas por Korzybski¹⁹¹ (apud HAYAKAWA, 2000, p. 229) em relação a esta questão é a de que existem relações entre pensamento, comportamento e estrutura da linguagem não evidentes

¹⁹¹ Sua obra de referência foi publicada em 1933 com o título *Science and Sanity*. Nela, o autor faz uma análise exaustiva do comportamento de diferentes pessoas, relacionando-os com suas concomitantes reações semânticas. Em linhas gerais conclui que suposições estruturais pré-científicas e a metafísica primitiva estão subjacentes ao comportamento de pessoas que possuem hábitos aristotélicos de linguagem, porque seus pensamentos envolvem postulados implícitos de identidade. Tais pessoas, segundo o autor, possuem padrões de reações comprovadamente inadequados para a solução dos problemas contemporâneos. Por isso, tendem a estar mais propensas ao desenvolvimento de neuroses e psicoses.

em si, mas que devem ser explicitadas, a fim de que se rompa com o referido hábito de pensamento ou obstáculo epistemológico, em uma perspectiva bachelardiana.

Relações entre pensamento, comportamento e estrutura da linguagem, às quais se referem Korzybski (apud HAYAKAWA, 2000, p. 229), não são visíveis *per se*, mas elas podem se tornar ou não visíveis, dependendo da forma como se realiza seu entendimento; daí a necessidade de apreender a linguagem de maneira contextualizada, pois se trata de uma relação social que se realiza espaço-temporalmente. É nesta perspectiva que se coloca a importância da construção de outros olhares ou *habitus* de pensamento em relação à linguagem.

A tentativa de substancialização da linguagem¹⁹² e também de todos os processos inerentes ao processo do conhecimento deve ser entendida no contexto da construção de um entendimento substancialista e fisicalista de mundo. Esse entendimento é expressão de uma mentalidade ou *habitus* burguês e caracteriza-se por ser eminentemente visual e quantitativo. Os processos são percebidos, em cada um dos seus elementos constituintes, como entidades ontológicas distintas entre si. O tempo, o espaço, os vários elementos da natureza, enfim, todas as coisas existentes no mundo, inclusive a linguagem, foram racionalizados no contexto da mentalidade hegemônica burguesa, lentamente construída a partir do século X.

No Renascimento e Iluminismo os debates sobre a gênese das idéias, a origem do conhecimento e da linguagem foram amplamente realizados, tendo como pano de fundo o questionamento sobre a possibilidade do conhecimento humano. Esses debates, ao serem orientados pela racionalidade cartesiana, defendiam a possibilidade do conhecimento da natureza, concebida enquanto domínio fisicamente extenso da matéria, cujos acontecimentos se repetem de maneira infundável. No contexto da tradição cartesiana somada à kantiana é possível pensar em universais lingüísticos e de conhecimento, em linguagem perfeita para a correta expressão das idéias e em uma origem única dos conhecimentos, questões essas às quais se dedicou uma parte significativa dos estudiosos da época.

A realização dos debates em torno das questões elencadas pode ser compreendida enquanto expressão da importância epistemológica do cartesianismo, cujas teses sobre a separação entre mente e matéria, as estruturas inatas de pensamento foram e muitas vezes ainda são¹⁹³ o fundamento para a crença na existência de estruturas universais de pensamento

¹⁹² Ao meu ver, essa deve ser concebida como práxis, como adequadamente afirma Wittgenstein (1995, p. 187).

¹⁹³ Vide as teorias lingüísticas de Noam Chomsky (1971, 1972) sobre a gramática gerativa-transformacional. Por meio delas, o autor defende a existência de universais lingüísticos, princípios básicos comuns a todas as línguas, prova da existência de universais inatos nos seres humanos.

e linguagem¹⁹⁴ nos seres humanos. Tal crença foi reforçada pelo pensamento kantiano que, com sua lógica transcendental, defendia a existência de princípios do conhecimento humano *a priori*, que são as categorias do intelecto que:

[...] exaurem tudo o que o intelecto contém em si *a priori*, mas das quais ainda podem ser deduzidos outros conceitos. Se decompuséssemos os conceitos transcendentais dessa maneira, então teríamos uma gramática transcendental, contendo o princípio da linguagem humana; por exemplo, como o presente, o pretérito perfeito, o mais-que-perfeito se encontram em nosso intelecto, o que são os advérbios etc. Se se refletisse sobre isto, ter-se-ia uma gramática transcendental. A lógica conteria o uso formal do intelecto. (KANT, 2002, p. 86).

É interessante notar que as transformações do modo de produção em curso e o conseqüente desenvolvimento tecnológico propiciaram o conhecimento de territórios até então desconhecidos, fato esse que conduziu à verificação da existência de uma diversidade ainda maior de línguas, *habitus*, espaço-temporalidades, enfim, de outras formas de vida e entendimento do mundo, que se tornou ainda mais heterogêneo.

Contudo, à época da exploração e conquista de terras desconhecidas, a cosmologia ocidental já havia passado por mudanças substanciais em função do desenvolvimento da linguagem matemática¹⁹⁵. Essa, durante longo tempo, esteve voltada ao entendimento e domínio da natureza física. A referida linguagem permitiu a construção de conhecimentos cuja ênfase residiu no estabelecimento de ações que auxiliassem a ter um maior domínio dos outros elementos da natureza, a desenvolver tecnologias, conhecer e estabelecer domínios sobre territórios e, assim, auferir mais lucros.

Na cosmologia ocidental hegemônica, a linguagem matemática torna-se a principal ferramenta do período, no entendimento de um mundo concebido apenas como domínio fisicamente extenso da matéria. O desejo por uma língua universal que expressasse corretamente as idéias, destinada aos intercâmbios comerciais e científicos e às viagens e, no caso específico de Leibniz, que propagasse o cristianismo universal e pacificasse a Europa¹⁹⁶, torna-se um dos projetos centrais do período, expressão dos anseios dos setores hegemônicos de uma sociedade.

No volume 2 do livro *O processo civilizador*, ao discorrer sobre o valor cognitivo da formulação matemática, Elias (1993, p. 285) assim se expressa:

[...] Muitas pessoas consideram que o trabalho mais fundamental da pesquisa seria explicar todas as mudanças através de algo imutável. E o respeito pela formulação matemática tem origem, em grande parte, nessa valorização do imutável. Tal escala

¹⁹⁴ Não por acaso as teses piagetianas também têm como fundamento a crença nas estruturas universais de pensamento, fruto da adoção do inatismo cartesiano, base para a certeza da possibilidade de realização do conhecimento, pois nesse contexto, tem caráter imediato e evidente.

¹⁹⁵ Esse desenvolvimento foi lento e, segundo Crosby (1999), teve início no século XIII em função de transformações intelectuais ocorridas na Europa Ocidental.

¹⁹⁶ Sobre esse assunto ver Eco (2001, p. 328), em sua obra intitulada *A busca da língua perfeita*.

de valores, porém, tem suas raízes não no trabalho cognitivo da pesquisa em si, mas no anelo do pesquisador pela eternidade. [...] A compreensão dessas regularidades é frutífera como meio para atingir uma meta diferente, um meio de orientar o homem no tocante a si mesmo e ao seu mundo. Seu valor reside exclusivamente em sua função de elucidar a mudança histórica.

A crença na idéia de gênese, origem e verdade absoluta, fundamentada pelo e no contexto do método experimental, expressão da cosmologia ocidental renascentista hegemônica, permeou todo o debate sobre a linguagem entre os séculos XV a XIX. O movimento do mesmo direcionou-se, predominantemente, para o entendimento da alteridade a partir do encaixe-redução da mesma no contexto da cosmologia européia, ou de determinados grupos sociais hegemônicos.

É com esse olhar, engendrado no processo de construção da hegemonia de determinados grupos sociais no contexto da formação dos diferentes Estados nacionais que se analisou e descreveu as línguas vulgares, se reabilitou as línguas vernáculas e se criou e legitimou hábitos, costumes e formas de pensar e viver adequadas ou voltadas à viabilização do modo de produção em curso. O caso da Alemanha e sua *intelligentsia* constituem um exemplo extremamente didático para entendermos a relação, ou a amálgama existente entre *habitus*, grupos sociais, hegemonia política, econômica e simbólica¹⁹⁷.

Entre os séculos XV e XIX ocorre uma mudança do uso e, portanto, do significado da palavra lógica. Na Antigüidade e Medievo esse termo era concebido com um sentido aristotélico e, assim, usado como sinônimo de ciência do real. Nesta perspectiva, as categorias, como por exemplo, a de sujeito e predicado, e os princípios lógicos, como a lei da identidade, refletem as categorias e princípios ontológicos, sendo assim, derivados da própria natureza e estrutura do real. A isomorfia entre linguagem, realidade e pensamento estava bastante presente nessa concepção.

Entre o Renascimento e Iluminismo, a lógica passa a ser concebida como ciência do pensamento. As categorias e os princípios lógicos são, neste contexto, entendidos como reflexos da estrutura e modo de operar do pensamento humano. O fundamento para essa tese é a crença em estruturas universais de pensamento humano, inspiradas tanto no racionalismo cartesiano como no transcendentalismo kantiano¹⁹⁸, ao qual me referi anteriormente. Por isso, a lógica, nesse contexto, teria o papel de explicitar e sistematizar as categorias e princípios do pensamento humano. Um exemplo de pesquisa realizada a partir dessa perspectiva são os trabalhos de Jean Piaget, cujas teorias estão ancoradas por essa concepção moderna de lógica.

¹⁹⁷ Sobre esse assunto ver os excelentes trabalhos de Elias intitulados *O processo civilizador* (1994a), principalmente o volume 1 e *Os Alemães* (1997).

¹⁹⁸ Por meio dele Kant defendia que os seres humanos eram impelidos a adequar suas experiências a um padrão predeterminado, ditado pela natureza humana. Assim, o raciocínio humano para Kant tinha limites definidos.

O século XX, segundo NEF (1995, p. 135), marca um período de “[...] revolução, tão importante quanto a do nominalismo no século XIV [...]”. Nele, há uma dupla tendência na filosofia da linguagem: o reconhecimento da impossibilidade radical de apreender o “pensamento nu”, sem roupagem lingüística, e a insistência no fato de que a atividade de análise deve ser realizada por meio da e pela linguagem. Verifica-se que ambas as tendências comungam da tese da impossibilidade de dissociação entre pensamento e linguagem. Contudo, esses últimos são concebidos como entidades ônticas ou substâncias diferentes, mas complementares entre si, como se entre ambos existisse uma espécie de isomorfismo.

Os entendimentos explicitados subsidiarão a criação da Filosofia analítica por Frege, Russel e Carnap, cujo fundamento era o entendimento de que o processo de análise é essencial para o método e progresso filosóficos. Daí a defesa da tese de que, subjacente à forma de superfície de uma linguagem, se encontra uma estrutura lógica profunda, cuja análise auxiliaria na resolução dos problemas filosóficos, entendimento este também comungado por Noam Chomsky. Nesse contexto, os problemas apontados são entendidos como resultantes das formas de superfície da linguagem comum, concebidas como enganadoras. Verifica-se aqui o uso de uma pretensa cientificidade que aponta para a homogeneização em detrimento da heterogeneidade da linguagem e, portanto, dos seres humanos, expressão do processo civilizador sob a égide do capitalismo.

Deleuze e Guattari (2002, p. 41) criticam a tese da existência de constantes e universais da língua que permitiria defini-la como um sistema homogêneo, essencial para o estatuto acadêmico científico da lingüística em sua face hegemônica:

A lingüística em geral ainda não abandonou uma espécie de modo maior, um tipo de escala diatônica, um estranho gosto pelas dominantes, constantes e universais. Durante esse período, todas as línguas estão em variação contínua imanente: nem sincronia, nem diacronia, mas assincronia, cromatismo como estado variável e contínuo da língua [...].

Ao criticarem o excesso de valoração do homogêneo da língua maior ou padrão pela lingüística, os autores fazem uma severa crítica ao atual modelo científico, também político, ainda hoje hegemônico, por meio do qual a língua se torna objeto de estudo, sendo “[...] homogeneizada, centralizada e padronizada, língua de poder, maior ou dominante.” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 45).

Neste sentido, os autores nos alertam sobre dois modos de tratamento possíveis de uma mesma língua: “[...] Ora tratam-se as variáveis de maneira a extrair dela constantes e relações constantes; ora, de maneira a colocá-las em estado de variação contínua.” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 49). Os autores optam pelo segundo tratamento e acabam instaurando o movimento em suas reflexões sobre a linguagem, militando “[...] Por uma

lingüística cromática, que dê ao pragmatismo suas intensidades e valores.” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 41).

O sentido político dessa forma de entender a linguagem aponta para uma subjetivação progressiva, para um constante devir “[...] O devir minoritário como figura universal da consciência é denominado autonomia [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 53). Dessa maneira, territorializam a linguagem no local onde ela se realiza, nos atos de linguagem dos sujeitos vivos:

[...] A linguagem é impelida por esse movimento que a faz se estender para além dos seus próprios limites, ao mesmo tempo que os corpos são tomados no movimento de metamorfose de seu conteúdo, ou na exaustão que os faz alcançar ou ultrapassar os limites de suas figuras [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 56).

Os posicionamentos dos autores em relação aos estudos lingüísticos demonstram rupturas com um marcador de poder, ou marcador sintático das correntes lingüísticas hegemônicas, que tendem a neutralizar a linguagem retirando-a do seu *locus* de realização, desterritorializando-as.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a filosofia analítica reificou e fetichizou a linguagem, como se esta existisse em si e *per se*, descontextualizando-a de seus usos, e dotando-a de um poder sobrenatural. Na perspectiva desse entendimento, as análises gramaticais, semiológicas e lingüísticas hegemônicas ganharam terreno. Verifica-se dessa maneira uma tendência à monossêmica, homogeneização e, portanto, simplificação dos discursos, sob a égide do ideal de cientificidade engendrado aproximadamente no século XVII.

Nesse período, há uma tendência em justificar a necessidade da procura por uma língua formular que, tal como um aparelho – linguagem como máquina –, permitiria ultrapassar as limitações da linguagem natural, possibilitando a formulação do pensamento puro e correto. Aliás, na maioria dos debates realizados pelos filósofos, cuja orientação é conhecida como corrente lingüística, podemos verificar a defesa da tese de que “[...] uma análise filosófica da linguagem pode levar a uma análise filosófica do pensamento, e em segundo lugar, a convicção de que esta é a única maneira de se chegar a uma explicação global.” (NEF, 1995, p. 135). Por isso, os principais debates do século XX na filosofia da linguagem focaram o fenômeno em questão enquanto expressão do pensamento.

Em se considerando a perspectiva da filosofia analítica, verifica-se uma tendência de abordar o pensamento, a linguagem e o conhecimento em termos isomórficos. Por isso, a análise, no contexto dessa concepção filosófica, era importante tanto para o método quanto para o progresso filosófico. A tese comum de Gottlob Frege, Ludwig Joseph Johann

Wittgenstein (1ª fase)¹⁹⁹, Donald Davidson e de John Langshaw Austin era a de a filosofia deveria analisar a lógica das sentenças, por meio da qual os problemas filosóficos seriam resolvidos. Verifica-se nessa tese a crença de que os problemas filosóficos decorrem da linguagem, das incertezas dela decorrente, e não dos usos que os seres humanos dela fazem. Esse posicionamento é o que mais se aproxima daquele denominado por Bourdieu (1997) de escolástico, e porque não dizer metafísico. Contudo, entre os estudiosos citados há profundas divergências em relação ao tipo de análise a ser realizada.

É importante salientar que estudiosos de outras áreas também realizaram debates sobre o pensamento e a linguagem nos séculos XX e XXI. Contudo, os mesmos não se encontram elencados no Quadro 1, principalmente pelo fato de termos enfatizado as diferenças filosóficas entre os debates sobre a linguagem, por entender que essas tendem a ser os grandes divisores de águas que separam os atuais entendimentos que os profissionais de outras áreas possuem sobre o tema.

O que se pode observar é que, por volta do século XVII em diante, o debate é feito por especialistas das diferentes áreas do conhecimento científico, expressão da divisão intelectual do trabalho no contexto da sociedade moderna²⁰⁰. Verifica-se também, nos estudos e debates sobre a linguagem e o pensamento, o esfacelamento do objeto e da razão e, muitas vezes, a impossibilidade da elaboração de determinadas questões e respostas em função da manutenção de uma dada forma de especialização, processo esse característico do *habitus*

¹⁹⁹ Os estudiosos das idéias wittgensteinianas tendem a dividir a obra desse pensador em duas fases. O primeiro período culmina com o *Tractatus Lógico-Philosophicus*, única obra do autor publicada em vida, que se insere na tradição da análise lógica da linguagem iniciada por Frege e Russel e desenvolvida pelo Círculo de Viena. A tese subjacente à obra de Wittgenstein é a de que a linguagem possui uma estrutura lógica que reflete a estrutura lógica do real. Nesta perspectiva, a linguagem tem com o mundo uma relação formal e estática. No segundo período de seus estudos, o autor ou o “segundo Wittgenstein”, como é conhecido, enfatiza na obra intitulada *Investigações científicas*, o uso da linguagem no contexto das mais diferentes atividades sociais e cotidianas, elaborando o conceito de jogos de linguagem. É por meio desse conceito que as relações formais e estáticas da linguagem com o mundo são interrompidas, cedendo lugar às ações humanas que dão significados múltiplos à linguagem. Advém desse entendimento a crítica do autor ao processo de dicionarização da palavra que, segundo ele, assassina a linguagem por enclausuramento.

²⁰⁰ Os estudos bourdieusianos sobre as trocas simbólicas e suas relações com o campo econômico elucidam de forma extremamente competente o funcionamento daquilo que o próprio autor denomina de campos de produção simbólica, dos quais fazem parte as produções científica e artística. Em função das especificidades, riqueza e complexidade inerente às análises do autor, sugiro a leitura direta das seguintes obras do mesmo: *A Economia das Trocas Simbólicas* (1992); *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* (1996); *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação* (1997); *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer* (1998); *O poder simbólico* (2000a); *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação* (2000b). É importante salientar que o problema não reside na questão da especialização, pois hodiernamente ela se faz necessária não só, mas também, em função da amplitude atingida pelo saber científico. Contudo, quando o campo de produção científica passa a agir como se as especializações e a divisão social do trabalho fossem naturais e, portanto, inquestionáveis, mesmo quando surgem evidências de que elas mais atrapalham que auxiliam nas investigações científicas, nesse caso, entendo que é preciso rever o sentido tomado pelas especializações. Esse problema fica evidente quando a investigação trata da linguagem, conhecimento e aprendizagem; mais adiante abordarei essa questão.

científico moderno. Não raro, tal *habitus* esses últimos influencia, em grande parte, na urdidura e tecedura de determinadas questões e respostas às mesmas, inviabilizando outras.

Nas diversas áreas que se convencionou denominar de ciências humanas, os debates sobre a linguagem, o pensamento e suas inter-relações tenderam a ser realizados por diferentes ciências, profissionais e, portanto, por diversos olhares. Somado a isso ocorreu também uma perspectiva de verticalização dos estudos com poucas áreas dialogando entre si. A lingüística, semiologia, psicologia, sociologia e filosofia, bem como suas especialidades internas, constituíram fóruns próprios para debater a questão, assim como algumas especialidades das ciências biológicas que tratam da questão da linguagem e do pensamento na perspectiva do processo de evolução.

O importante a ser salientado é que os modelos de ser humano por meio dos quais as diversas áreas da ciência operam são muito diferentes entre si. No contexto da divisão entre *res extensa* – domínio fisicamente extenso de matéria em movimento –, e *res cogitans* – domínio de pensamentos, sentimentos e experiência espiritual, entre natureza e sociedade, corpo e alma –, surgiram basicamente dois modelos de ser humano divergentes: um, das ciências humanas e outro, das ciências naturais. Na perspectiva desses modelos, se “[...] algo é geneticamente determinado, considera-se, normalmente, que pertence ao domínio da biologia. Se algo é adquirido pela experiência, ou seja, pela aprendizagem, considera-se, em geral, que não se trata de um problema biológico.” (ELIAS, 1994b, p. 26).

O que se tem verificado ultimamente é um movimento oposto ao anteriormente citado em que muitas equipes interdisciplinares estão fazendo consideráveis esforços com o objetivo de elaborarem questões e respostas cuja tecedura supõe um trabalho e esforço de diferentes especialistas e especialidades da ciência. É o caso de alguns estudos que enfocam o funcionamento da mente, as possibilidades de leitura da arte rupestre, principalmente a parietal²⁰¹, a história dos seres humanos, entre outros.

A título de exemplo pode-se citar o trabalho de Olson, S. (2003), por meio do qual o mesmo procura fazer uma “nova síntese” entre arqueologia, lingüística e genética a fim de refletir sobre a história da humanidade. A reflexão sobre a linguagem realizada por Elias²⁰² (1994b) em sua obra intitulada *Teoria simbólica* também se constitui em um bom exemplo de tentativa de síntese que, a meu ver, tende a ser promissora no que se refere à elaboração de

²⁰¹ Expressões figurativas gravadas nas paredes de cavernas elaboradas pelos seres humanos denominados pré-históricos.

²⁰² Esse autor, em uma outra obra intitulada *Envolvimento e Alienação* (1998a), fez uma interessante reflexão relacionada à linguagem, ao pensamento e à construção de conhecimentos, especificamente na área das ciências humanas.

uma concepção menos maniqueísta de ser humano e da linguagem. São dignas de serem citadas as obras de Vygotsky e seus colaboradores – principalmente Luria e Leontiev, pois as dimensões biológica e social dos seres humanos são abordadas em suas relações dialéticas: desenvolvimento e evolução são, nesta perspectiva, pares indissociáveis.

As reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari também merecem destaque, especialmente sua obra intitulada *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, editada em 5 volumes pela editora 34 e, especificamente, o volume 2 (2002), no qual os autores elaboram críticas aos postulados da lingüística e refletem sobre os regimes de signos, abordando a linguagem em uma perspectiva de realização muito próxima às idéias wittgensteinianas, que enfatizam o uso da linguagem e o contexto em que a mesma se realiza.

Atualmente existem três eixos básicos ou divisores de águas no que se refere às abordagens acerca da linguagem, detectados por Bourdieu (2000a) e explicitados em sua obra *O poder simbólico*: a linguagem como estrutura estruturante do pensamento e da ação, a linguagem enquanto estrutura estruturada no contexto da qual “herdamos” ou nos é imputado um conjunto de *habitus*, e a linguagem enquanto instrumento de dominação. A existência desses eixos sinaliza uma forma de entender a linguagem no contexto da especialização, retirando-a de seu contexto social e espaço-temporal de realização. É por meio e com esse tipo de apreensão que ocorre a reificação e fetichização da linguagem, como se ela tivesse poderes mágicos e sua existência se realizasse em si e *per si*, o que de fato não ocorre. Como afirma Wittgenstein (1995) em sua obra *Investigações Filosóficas*: linguagem é práxis que se realiza por meio dos diferentes jogos de linguagem. Daí não se poder capturá-la apenas em uma perspectiva; há que entendê-la a partir dos usos, apropriações e práticas humanas que se realizam em contextos sociais e espaço-temporais.

Nos itens que seguem, discutirei rápida e sucintamente cada uma das abordagens pelo fato de entender que se trata de uma discussão relevante tanto para a presente tese, quanto para os profissionais que se dedicam a trabalhar com os sistemas simbólicos, como é o caso dos educadores. Contudo, adianto desde já que a linguagem, ao contrário do que fazem inúmeros pesquisadores, deve ser compreendida no contexto social e espaço-temporal em que se realiza; daí a impossibilidade da realização de abordagens unilaterais, como as que comumente se faz, em respeito e sob a égide das diferentes especialidades do saber denominado científico.

Entender a linguagem, fenômeno eminentemente humano, ora apenas como estrutura estruturada, ora como estrutura estruturante ou como mero instrumento de exercício de poder implica a elaboração de análises descontextualizadas que desconsideram os meios ou contexto

no qual a mesma se realiza. Expressão, na concepção de Bourdieu (2000a, p. 13), da aceitação da ilusão idealista que reduz brutalmente os produtos simbólicos aos interesses das classes a que eles servem, na medida em que aborda as produções ideológicas como “[...] totalidades auto-suficientes e autogeradas, passíveis de uma análise pura e puramente interna (semiologia).”

O poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, nas linguagens, ou nas palavras em si; ele é produto das relações sociais. Por isso, está sempre relacionado a outras formas de poder. Portanto, são as relações engendradas entre os que exercem o poder e os que lhes estão sujeitos que dão origem ao poder simbólico, cujos fundamentos primordiais situam-se na crença da “[...] legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.” (BOURDIEU, 2000a, p. 15), mas das relações sociais que se realizam em diferentes lugares e sociedades. Verifica-se, por meio do entendimento do autor citado, a possibilidade de ruptura com posturas realistas que, conseqüentemente, apontam para a crítica dos processos de fetichização e reificação dos produtos simbólicos.

Wittgenstein (1995, p. 413) em sua obra intitulada *Investigações Filosóficas* afirma com propriedade que “Todo símbolo, isolado, parece morto. O que é que lhe dá vida? – Só o uso lhe dá vida. Tem, então, em si o sopro da vida? Ou é o uso que é o sopro da vida?”. Essa abordagem dos sistemas simbólicos rompe com o paradigma idealista, metafísico, e porque não dizer escolástico, presente em uma parte considerável das reflexões sobre as linguagens, que, via de regra, se constituem em fonte de uma série de equívocos e mal entendidos.

Nos itens que seguem, desenvolverei breves considerações sobre os três eixos já citados do debate sobre a linguagem. Os mesmos expressam, em linhas gerais, como as diferentes especialidades da ciência têm debatido tal questão. Contudo, adianto desde já que, não acredito que seja profícuo escolher um dos eixos, a fim de tê-lo como norteador de nossas questões e respostas à linguagem; fazê-lo seria reificá-la e fetichizá-la, desconsiderando-a, antes de tudo, enquanto uma práxis social. Os seres humanos não aprendem as linguagens a partir do estabelecimento de objetivos e finalidades distintas, como ocorre, freqüentemente, nos meios acadêmicos ou da educação formal. As linguagens não são aprendidas para servirem meramente de instrumentos de conhecimento, muito menos para apenas serem usadas como meios de comunicação ou enquanto meros instrumentos de dominação.

Ao nos apropriarmos das diferentes linguagens, tanto o conhecimento, quanto a comunicação e a dominação se realizam concomitantemente e, para além destes, muitos outros processos, como adequadamente afirma Wittgenstein (1995, p. 189-190) em seu livro *Investigações filosóficas* quando explica o que entende por jogos de linguagem:

A expressão jogo de linguagem deve aqui realçar o facto de que falar uma língua é uma parte de uma actividade ou de uma forma de vida. Imagina a multiplicidade dos jogos de linguagem nestes exemplos e em outros:

Dar ordens e agir de acordo com elas –

Descrever um objecto a partir do seu aspecto ou das suas medidas –

Construir um objecto a partir de uma descrição (desenho) –

Relatar um acontecimento –

Fazer conjecturas sobre o acontecimento –

Formar e examinar uma hipótese –

Representação dos resultados de uma experiência através de tabelas e diagramas –

Inventar uma história; lê-la –

Representação teatral –

Cantar numa roda –

Resolver adivinhas –

Fazer uma piada; contá-la –

Resolver um problema de aritmética aplicada –

Traduzir de uma língua para outra –

Pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar.

Acrescentaria ainda à lista do autor: dar aulas de geografia, fazer mapas, estabelecer leituras de outras linguagens, como a pintura, obras literárias ou outras produções materiais, cujas figurações espaciais nos permitam entender as diferentes espacialidades produzidas pelos seres humanos.

Verifica-se pelo exposto que a abordagem da linguagem enquanto práxis humana pode envolver um conjunto ilimitado de ações e também de linguagens. Advém daí a necessidade da opção e reflexão por um conjunto específico de práticas, a fim de evitar a queda em um turbilhão de indeterminações que não nos levará a lugar algum. Assim, optei por fazer as reflexões tendo como foco as práticas educativas formais no ensino básico da geografia, eis a práxis norteadora do debate.

Com isso, estou a indicar que o que deve ter centralidade na reflexão sobre a linguagem, em estudos ligados aos processos educativos, é o contexto em ela se realiza. A opção por um dado uso, – linguagem como instrumento do conhecimento, como meio de comunicação ou de dominação –, disciplina o olhar e o fazer para um contexto artificioso e abstrato que, na perspectiva dos processos educativos formais, não faz muito sentido, pois inviabiliza, formaliza e idealiza o olhar, o entendimento e, conseqüentemente, impede o engendramento de práticas educativas mais contextualizadas.

Penso que dessa forma tenha demonstrado, ainda que sucintamente, a necessidade da realização de contextualizações históricas e espaciais para o entendimento de qualquer prática ou realização humana, caminho este que pode nos auxiliar a elaborar reflexões menos centradas nos indivíduos, enfatizando os contextos histórico-espaciais, os *habitus*²⁰³,

²⁰³ Termo freqüentemente usado por Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

processos civilizadores e projetos societários inerentes às formações sócio-territoriais ou a qualquer obra humana.

Contudo, a realização de uma espécie de mapeamento mínimo de outros pontos de vista sobre a linguagem se faz necessária. Dessa forma, para operar a “[...] conversão radical do olhar, é preciso ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirar todas as conseqüências teóricas e metodológicas [...]”. (BOURDIEU, 1997, p. 204). Apesar de minhas limitações e dos necessários recortes e reduções inerentes aos objetivos da presente reflexão, segui e assumi, na medida do possível, os conselhos do autor citado, a fim de tentar entender e demonstrar como as análises que abstraem os contextos sociais, históricos e espaciais afetam o pensamento e o próprio conteúdo daquilo que pensamos. Essa foi a orientação da tentativa de mapeamento dos estudos sobre a linguagem que segue.

2.2.1. As linguagens enquanto instrumentos de conhecimento

"[...] Não são apenas os surdos que não conseguem se entender, mas quaisquer pessoas que atribuem um significado diferente à mesma palavra, ou que sustentam pontos de vista diferentes." (VYGOSTSKY, 1991b, p. 122).

A epígrafe do presente sub-item remete diretamente à reflexão sobre linguagem e conhecimento, evidenciando a ênfase e opção do autor – que realizou seus estudos entre 1924 e 1934 –, pela tese da existência de relações interfuncionais entre ambos os processos. Na referida época, e mesmo atualmente, os estudos vygotskyanos se diferenciaram e diferenciam daqueles elaborados por mecanicistas²⁰⁴ ou naturalistas e idealistas²⁰⁵, em função tanto da lógica quanto do referencial teórico-metodológico que os fundamentam, que são, respectivamente, a lógica dialética e o materialismo histórico dialético.

Ao elaborar seus estudos sobre as relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991b) criticou os métodos de análise atomísticos²⁰⁶ e funcionalistas²⁰⁷ por estudarem as funções psíquicas de forma isolada. Estas concepções são expressões da aplicação do ideal de racionalidade hegemônico engendrado no século XVII – caracterizado em grande parte por seu substancialismo e mecanicismo –, às ciências humanas. Daí a tendência do atomismo e do funcionalismo em dividir, classificar, determinar as relações sistemáticas entre o que foi separado, buscar a regularidade e a simplicidade, que permitem a observação e mensuração

²⁰⁴ Posicionamento epistemológico da filosofia hegemônica que foi sistematizada no século XVII, cujo postulado era o de que todos os fenômenos naturais devem ser explicáveis pelas leis do movimento. Galileu, Descartes e Newton foram seus principais sistematizadores. A natureza passa a ser considerada como uma “máquina”, possuindo mecanismos de funcionamento. A idéia de movimento, no mecanicismo, supunha a garantia de sua duração e princípio. No contexto do mesmo, é possível a admissão da idéia de um início por um criador, que garantiria, inclusive, a conservação do movimento. Verifica-se que o mecanicismo não se contrapunha à idéia de um criador, que está subsumida nesse sistema. Esse fato corrobora as afirmações que fiz anteriormente ao afirmar que, entre o medievo e o Renascimento, não ocorreu uma ruptura entre ciência e religião. O que houve foi uma mudança no fundamento da racionalidade hegemônica, que passa da revelação divina à razão humana. Contudo, essa última, na perspectiva do postulado mecanicista, não rompe com a idéia da existência de um criador. Por isso, a teologia desdobra-se em teologia revelada – apoiada na palavra divina – e teologia natural ou racional – baseada exclusivamente na razão humana que, por meio da metafísica, trata da existência divina e seus atributos.

²⁰⁵ Apesar dos múltiplos significados que esse léxico acabou ganhando ao longo de vários momentos históricos na perspectiva do conhecimento, o idealismo reduz o objeto do conhecimento ao sujeito cognoscente e do ponto de vista ontológico; refere-se à redução da matéria ao pensamento ou ao espírito.

²⁰⁶ Doutrina filosófica elaborada por Leucipo e desenvolvida por Demócrito e Epicuro, desenvolvida posteriormente por Lucrécio. Defende a idéia de que a matéria é composta por átomos – que são eternos e possuem todos a mesma natureza, diferindo na forma –, partículas elementares indivisíveis e tão pequenas que não podem ser percebidas a olho nu. Em psicologia, é uma doutrina que defende a idéia de que espírito e pensamento são elementos psíquicos separados como os átomos e moléculas nos corpos materiais.

²⁰⁷ Suas idéias são oriundas do behaviorismo que se contrapunha ao dualismo cartesiano – mente e corpo são duas substâncias separadas: o eu, apesar de estar ligado a um corpo, é auto-suficiente e capaz de ter existência independente. O behaviorismo defendia que os estados mentais são construções lógicas derivadas de disposições comportamentais; advém daí a defesa da medição científica do comportamento. O funcionalismo, por sua vez, defende a tese de que os estados mentais devem ser estudados por meio de uma tríplice relação: as suas causas, seus efeitos em outros estados mentais e no comportamento.

rigorosa. Eliminam-se assim aqueles elementos não passíveis de serem tratados por meio desses recursos intelectuais.

Ao examinar minuciosamente os resultados de investigações anteriores²⁰⁸, Vygotsky (1991b, p. 2) chegou à conclusão de que “[...] desde a Antigüidade até hoje, todas as teorias oscilam entre a identificação, ou fusão, do pensamento e da fala, por um lado, e sua disjunção e segregação igualmente absolutas, quase metafísicas, por outro.” Para o mesmo, esses métodos de análise “[...] Quer se inclinem para o naturalismo puro ou para o idealismo extremo, todas essas teorias têm uma característica em comum – sua tendência anti-histórica. Elas estudam o pensamento e a fala sem qualquer referência à história do seu desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1991b, p. 131). Percebe-se nas idéias vygotskianas uma focalização nas abordagens da linguagem enquanto instrumento de conhecimento.

Verifica-se por meio das afirmações do autor que tanto as teses naturalistas quanto idealistas compartilham de um fundo comum de conhecimentos: o pressuposto da natureza idêntica de todas as conexões e o de que os significados da palavra não se alteram social e espaço-temporalmente. Vislumbra-se, por meio dos pressupostos, a possibilidade do estabelecimento de leis gerais e generalizações à luz das regularidades, cujos fundamentos metateóricos são as idéias de ordem e estabilidade do mundo e a de que o passado se repete no futuro, característico do pensamento científico moderno (SANTOS B., 2000b, p. 64).

As fases do desenvolvimento cognitivo, estabelecidas por Jean Piaget e colaboradores, são expressões destes fundamentos. Muitos estudos de lingüística, semiótica, psicologia, filosofia da linguagem entre outros, também assumem tais posicionamentos, ao limitarem suas análises à lógica interna do funcionamento dos diferentes sistemas lingüísticos. Inviabiliza-se dessa forma o entendimento do engendramento dos mesmos em um contexto social e espaço-temporal, bem como a compreensão da apropriação e dos usos que os diferentes agrupamentos humanos fazem dos sistemas lingüísticos.

Como afirmei anteriormente, os debates e as ciências que abordam as relações entre pensamento e linguagem, principalmente na área das ciências humanas, foram e ainda são expressões da hegemonização da racionalidade científica engendrada em meados do século XVII. Daí as reflexões estarem voltadas para a ontogênese²⁰⁹ e filogênese²¹⁰ da linguagem, do

²⁰⁸ Para melhor detalhamento de sua análise, sugiro a leitura de seu livro intitulado *Pensamento e linguagem* e também do primeiro capítulo do livro de Luria (1986) *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*, intitulado *O problema da linguagem e a consciência*.

²⁰⁹ “Princípio formulado pelo médico inglês Harvey em 1628, dizendo respeito ao desenvolvimento do organismo individual a partir do ovo até o estado adulto.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 200). Em psicologia e outras áreas que tratam da cognição, esse termo refere-se ao desenvolvimento cognitivo do organismo individual, desde o seu nascimento até a fase adulta.

conhecimento, das relações entre a linguagem e conhecimento humano, cujo desvelamento, na perspectiva de uma tradição metafísica de pensamento, seria fundamental para a elaboração de uma “verdadeira” teoria universal do conhecimento humano. Verifica-se aqui a presença do *habitus* ao qual se refere Elias (1994b, p. 7-8), fundado na tradição hegemônica da racionalidade da sociedade ocidental, qual seja, o de procurar por explicações que tenham um caráter de início.

Outros temas são ainda freqüentes nas abordagens sobre a linguagem enquanto instrumento do conhecimento: as relações entre pensamento e linguagem, as representações sociais freqüentemente ligadas ao uso de determinadas expressões ou formas de comunicação, as diferentes linguagens enquanto elementos estruturadores de uma determinada forma de entendimento de mundo, como representação ou apresentação do real, ou como fonte de determinadas doenças mentais.

Para Bourdieu (1997), tais reflexões, em geral intelectualistas, são freqüentemente elaboradas pela tradição kantiana e neo-kantiana, que, ao conceberem as estruturas cognitivas como formas exclusivas de todos os seres humanos, originadas na consciência do indivíduo, ocultam o papel determinante que o Estado²¹¹ atualmente possui nas nossas sociedades, que é o de produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social²¹² e dentre estes, obviamente encontra-se a linguagem.

A construção do Estado é acompanhada pela construção de uma espécie de um transcendental histórico comum, imanente a todos os seus ‘sujeitos’. Através do enquadramento que impõe às práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns²¹³, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação.

²¹⁰ Diz respeito à evolução do *phylun*, ou espécie. Ernst Heinrich Haeckel (1834-1919) biólogo evolucionista alemão, defendia a tese de que a ontogênese reproduz a filogênese, ou seja, um indivíduo ao longo de seu desenvolvimento passa por diferentes estágios de evolução, que também são os de sua espécie. Piaget, ao se propor a desvendar como os seres humanos constroem seus conhecimentos, tomou a teoria de Haeckel como fundamento do seu trabalho, pois sua hipótese primordial era a de que: “[...] a evolução das diversas formas de pensamento da criança é de natureza a nos informar sobre o mecanismo da inteligência e sobre a formação da razão humana em geral [...]”. (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 11). Esse pressuposto, inerente às teorias de Piaget e seus colaboradores, generalizam, para a espécie humana, características e desenvolvimentos que não são generalizáveis, tomando aquilo que é próprio do desenvolvimento humano, de sua aprendizagem e *habitus* mentais como tendo o sentido de evolução. Dessa forma, via de regra, os estudos piagetianos concebem como filogenéticas características resultantes de processos de aprendizagem.

²¹¹ Apesar de Bourdieu se referir apenas ao Estado, a produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade ocorre em todas as formações sociais sob a égide dos mais diferentes modos de produção; é por isso que se realizam de maneira diferenciada.

²¹² Sobre essa questão ver também os dois volumes do livro de Norbert Elias (1993, 1994a), intitulado *O processo civilizador*, principalmente o volume 2, Parte I - Capítulo 2: Sobre a sociogênese do Estado e a Parte II – Sinopse: Sugestões para uma Teoria de Processos Civilizadores. Nesses, o autor aborda os mecanismos de competição e monopolização dos territórios, primeiro estágio da monarquia nascente, enfatizando a análise da sociedade de corte para entender os processos sociais civilizadores inerentes a essa organização: controle social, autocontrole, abrandamento das pulsões – psicologização e racionalização –, e engendramento dos sentimentos de vergonha e repugnância.

²¹³ Como as noções de espaço e tempo.

E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus*²¹⁴ que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum. (BOURDIEU, 1997, p. 116-117).

De minha parte, acrescentaria às observações do autor que não é apenas o Estado o responsável pela (re)produção dos instrumentos de construção da realidade social. Todas as formações humanas constroem e reproduzem os referidos instrumentos, cada qual à sua maneira, no contexto de realização de cada modo de produção. Resultam desse processo a diversidade de linguagens, racionalidades e, portanto, espacialidades e temporalidades existentes no planeta que não são naturais ou decorrentes apenas da maturação das estruturas cognitivas de um único indivíduo tomado isoladamente, mas são construídas social e espaço-temporalmente.

Muitas teorias que debatem questões sobre linguagem e pensamento não consideram a imposição de arbitrários social e espaço-temporalmente construídos, seja no contexto específico do Estado ou em outras formações sociais. Tendem, dessa forma, a encarar as idéias dos sujeitos sociais sobre um dado fenômeno como formadas individualmente de acordo com o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, característica esta concebida como específica da espécie humana como um todo. Subjacente a essa abordagem, verifica-se a valorização dos processos de maturação ou evolução em detrimento da aprendizagem ou desenvolvimento, que tem por corolário a velha divisão entre natureza e sociedade, formada em um lento processo de construção do ideal moderno de cientificidade e de concepção da verdade, cuja formatação, em um maior grau de sistematização, data do século XVII.

Em especialidades que abordam as relações entre linguagem e pensamento, em geral, existe uma mesma concepção de indivíduo ou de ser humano, expressão da razão cartesiana²¹⁵. Como já afirmei anteriormente, o modelo de ser humano com o qual as ciências humanas ou a própria ciência em geral operam é confuso, se revela inadequado, decorrendo

²¹⁴ Noção usada por Pierre Bourdieu e Norbert Elias para dar conta da “[...] unidade de estilo que vincula práticas e os bens de um agente singular ou uma classe de agentes [...], é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolha de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são produtos, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. [...] são princípios geradores de práticas distintas e distintas” (BOURDIEU, 1997, p. 21-22).

²¹⁵ Descartes, ao dividir radicalmente a realidade em domínio fisicamente extenso da matéria (*res extensa*) e domínio de pensamentos, sentimentos e experiência espiritual (*res cogitans*), contribuiu, juntamente com a ciência matemática de Newton, para o desenvolvimento de um materialismo monista desenfreado. Doravante, a nova ciência somente descreveria a *res extensa*, que receberia a sanção da autoridade científica. “Embora Descartes insistisse na realidade da *res cogitans*, ao excluir radicalmente esse domínio imaterial dos métodos e práticas da ciência, deixou-o extremamente exposto a ser visto como ‘irrealidade’. Com o dualismo de Descartes, porém, não há mais vínculos entre o domínio da matéria e o do espírito. Sem vínculos com o mundo concreto da ciência física, a *res cogitans* cartesiana tornou-se rapidamente (como o Céu cristão) um símbolo vazio. Como não é de surpreender, não demorou para que as pessoas estivessem lançando dúvidas sobre a sua existência.” (WERTHEIM, 2001, p. 113).

daí inúmeros problemas (ELIAS 1994a, p. 6-7). Tal modelo se baseia na crença arraigada da distinção radical entre os seres humanos e a natureza. Resulta desse entendimento uma série de bipolaridades – natureza e cultura, corpo e mente, sujeito e objeto –, por meio das quais se criou uma série de obstáculos epistemológicos para o entendimento de inúmeros fenômenos, entre eles, as relações entre linguagem, pensamento, memória e conhecimento.

Por ora é importante assinalar que reflexões sobre as linguagens, enquanto instrumento do conhecimento, são importantes, mas não devem abstrair o contexto de sua realização e, muito menos, os sujeitos sociais responsáveis por esse processo. Fazê-lo seria imobilizar tanto a linguagem quanto o conhecimento em uma camisa de força, eliminando a possibilidade de análise dos diferentes sistemas simbólicos no contexto de seus usos e, portanto, de sua realização.

2.2.2. As linguagens como meio de comunicação

"Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra: não basta colocar dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social." (BAKHTIN, 1997, p. 35).

As linguagens como meio de comunicação, grosso modo, são discutidas como estruturas estruturadas, principalmente pelas tradições kantianas e neokantianas em sua face estruturalista. Cassirer, Sapir, Durkheim e Lévi-Strauss são as grandes referências destas abordagens. Henri Lefebvre, Mikhail Bakhtin e Norbert Elias constituem-se em exceções às referidas tradições, pois têm apontado para a possibilidade de análises menos unilaterais sobre a linguagem.

As abordagens alinhadas à tradição kantiana são comuns nas áreas de semiótica²¹⁶, da teoria da comunicação e da informação, lingüística e filosofia da linguagem²¹⁷. A ênfase de uma grande parte dos debates realizados nas referidas áreas do saber centra-se, via de regra, na análise da estrutura lógica da linguagem, de seus produtos e na questão da interpretação. Estudos sobre os significados dos signos, sobre a lógica interna subjacente às diferentes linguagens, sobre a existência de uma gramática universal e língua natural²¹⁸ e sobre uma correta e verdadeira interpretação das linguagens são freqüentes nessas abordagens, cujas matrizes foram as teorias lingüísticas anteriormente elaboradas no contexto da cosmologia ocidental hegemônica.

²¹⁶ No século XX, o termo semiologia – que se referia unicamente à teoria dos signos humanos, culturais e, especialmente, textuais – ficou ligado à tradição semiótica fundada no quadro da lingüística de Ferdinand de Saussure, que foi continuada por Louis Hjelmslev e Roland Barthes. Autores anglófonos e alemães usavam o termo semiótica, que designava uma ciência mais geral dos signos, incluindo os signos animais e da natureza. Em 1969, por iniciativa de Roman Jakobson, a Associação Internacional de Semiótica pôs fim à rivalidade existente entre os dois termos, decidindo adotar “semiótica” como o termo que se refere às investigações nas tradições da semiologia e da semiótica geral. (NÖTH, 1995, p. 23-24). O termo semiótica atualmente refere-se ao estudo dos sistemas simbólicos.

²¹⁷ Embora seja um equívoco tomá-las como monoblocos, poder-se-ia dizer com um enorme risco de generalização que os estudos predominantes em cada uma destas áreas do saber enveredam na direção da matriz positivista. Em se considerando o contexto societário e, conseqüentemente, científico no qual as referidas especialidades foram constituídas, o estruturalismo demonstrou ser terreno fértil para a elaboração de muitas teorias sobre a linguagem e sua interpretação, que almejavam conquistar o patamar de cientificidade hegemônico da época.

²¹⁸ Termo usado freqüentemente por semiólogos e lingüistas que se refere a qualquer linguagem falada por oposição às linguagens artificiais, criadas, em geral, por cientistas, cuja sintaxe e regras são estabelecidas em geral para fins teóricos. Sobre as linguagens artificiais ver o livro de Eco (2001) intitulado *Em busca da língua perfeita*, especificamente os capítulos 15 e 16, cujos títulos são, respectivamente, *As línguas filosóficas do Iluminismo até hoje* e *As línguas internacionais auxiliares* (LIA).

Cabe enfatizar que o problema dessas abordagens, apontado por autores como Lefebvre, Bakhtin e Elias, não reside na questão da análise da estrutura lógica da linguagem, mas em seu estancamento neste nível de compreensão. Uma grande parte das temáticas abordadas pelas análises kantianas estavam ancoradas em crenças sobre a possibilidade de uma correta interpretação sígnica, reveladora da verdade dos fatos, e da descoberta de uma gramática universal, que auxiliaria na correta tradução de textos em línguas e suportes diferenciados. Este posicionamento está fundado na crença da verdade absoluta, na isomorfia entre o objeto, a linguagem e a idéia, rigorosamente criticados pelos autores alinhados à teoria crítica. A tendência à monossemização da linguagem era e ainda é comum nas abordagens alinhadas à tradição kantiana, que primam, por meio da exaustiva análise da estrutura interna da linguagem e da elaboração de regras sintáticas, pela correta enunciação e apreensão dos signos e, conseqüentemente, pela emissão e interpretação eficientes que, no caso, implicaria a realização de processos comunicativos com o mínimo possível de ruído²¹⁹.

Coelho Neto (1999, p. 16-17) afirma que a lingüística, matriz da semiótica, passou por vários momentos. Inicialmente, com os gregos, tomou a forma de gramática, cuja função era auxiliar na elaboração de regras visando à distinção entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso. Pode-se afirmar mediante a idéia do autor que as relações entre os aspectos formais da linguagem e a epistemologia ocorrem desde longa data. Subjacente às reflexões lingüísticas dos gregos verifica-se a crença de que a verdade, o conhecimento correto, as atitudes certas, poderiam ser formulados a partir da aplicação de regras formais na elaboração das idéias e frases.

Posteriormente à tradição grega, irão predominar ainda no campo lingüístico os estudos de filologia que, por meio do comentário de textos e a comparação dos mesmos em diferentes épocas, visavam a determinar a língua de cada autor, explicar inscrições em línguas arcaicas ou procurar a origem das palavras. Lembremo-nos de que a alta Antiguidade e a Idade Média foram épocas de (re)invenção da tradição anterior, portanto, a problemática colocada para a época estava assentada muito mais na recuperação, tradução e interpretação de textos escritos, resultando na preocupação com a origem das palavras, um dos instrumentos auxiliares na realização das exegeses.

Como afirma Elias (1998a, p. 272), a procura pelas origens expressa o quanto ainda o desejo humano de segurança está fundado na noção de um começo absoluto, expressão da

²¹⁹ Segundo Simielli (1986, p. 31) “Ruído vem a ser qualquer interferência em um sistema de comunicação, que possa atrapalhar ou acarretar perda de informação [...]”.

dificuldade dos indivíduos em considerarem a existência de processos sem começo, fundado na inquietante idéia de uma infinitude sem princípio, portanto, sem criador, sem Deus.

A centralidade dos referidos estudos, cuja referência era o mundo greco-latino, residia na língua escrita em detrimento da língua falada cotidianamente. Verifica-se aqui um esforço e também a crença, primordialmente entre patrísticos e escolásticos, em direção à possibilidade da interpretação correta, principalmente porque esta ação estava ligada ao entendimento de textos sacros que, em geral, eram escritos em línguas antigas. Além disso, já nessa época, existia entre os mais cultos a valoração do escrito em detrimento do falado que era, ao mesmo tempo, expressão das relações de poder e de distinção entre a massa da população e a intelectualidade clerical e instrumento de reforço das diferenças simbólicas e econômicas existentes.

Na Europa medieval, segundo Nöth (1995, p. 37), elaboraram-se modelos semióticos para interpretação dos signos em geral, fossem eles humanos, animais ou do mundo natural. A partir do exposto, pode-se afirmar que os medievais ocidentais, já naquela época, acenavam positivamente para o histórico debate sobre a inteligibilidade do mundo, cuja chave era a palavra ou os signos, instrumentos para se chegar ao conhecimento verdadeiro das coisas, inexoravelmente revelado por Deus, por meio da linguagem.

Tal fato confirma também o que foi dito anteriormente, em relação à Idade Média, ou seja, esta não foi uma época de trevas, ou de mero resgate ou conservação do que foi produzido pela tradição clássica. Além da tradução, ação esta que denominei anteriormente de (re)apropriação criativa, pode-se verificar a criação de metodologias de interpretação²²⁰, tanto de textos sacros quanto do mundo de uma forma geral. Nesta cosmologia, Deus revelava por meio de sinais a verdade sobre as coisas por ele criadas.

O trabalho de Pedro Abelardo intitulado *Sic et non* (Pró e contra) é, neste sentido, um exemplo didático do que afirmei, pois seu autor nele reuniu um conjunto de contradições das escrituras e dos escritos antigos, com o intuito de elaborar suas próprias regras para resolver muitas controvérsias. Este método interpretativo foi uma das bases para o programa inicial do método escolástico e demonstra o quanto os clérigos da Igreja estavam interessados no conhecimento do mundo, obviamente que ao seu modo, ou no contexto daquele processo civilizador.

Dentre os modelos semióticos mais valorizados para a interpretação do mundo, de maneira ampla, encontram-se o dos quatro sentidos exegéticos e o da assinatura das coisas. O

²²⁰ Tais metodologias tendiam à monossemeização, pois seu intuito primordial era o estabelecimento de regras e leis que ditassem uma correta interpretação da palavra divina.

primeiro era derivado de um modelo desenvolvido para a interpretação bíblica, pois “[...] A hermenêutica cristã medieval postulava que a interpretação da Bíblia tinha que ser feita sobre quatro níveis capazes de revelar quatro sentidos diferentes do mesmo texto.” (NÖTH, 1995, p. 37).

O primeiro nível buscava apreender o significado literal ou histórico, explicando o sentido dos personagens, localidades e eventos tais como estes apareciam na superfície do texto. O segundo nível de interpretação buscava o sentido metafórico ou moral. Por meio desse, via de regra, realizava-se o sentido do texto bíblico para a vida individual de cada ser humano. No terceiro nível interpretativo, buscava-se na Bíblia o sentido alegórico referente a Cristo e à Igreja. O quarto sentido buscado era o místico ou anagógico e se referia aos mistérios celestes que teriam lugar no futuro dos fiéis cristãos (NÖTH, 1995, p. 37).

É importante salientar que esses quatro sentidos exegéticos – literal, metafórico ou moral, alegórico e místico – guardam muita similitude com o método de leitura da Torá pelos cabalistas, já abordado na presente reflexão: literal, alegórico-filosófico, hermenêutico e místico. Essas formas de leitura expressam a centralidade de uma racionalidade que tendia para a monosssemização do signo, tanto da parte dos judeus, quanto dos cristãos. Verifica-se ainda que, subjacente aos métodos citados, reside a crença na possibilidade da realização do conhecimento do mundo a partir do dogma da revelação, cuja chave de entendimento estava contida nos livros sagrados. Por isso, era importante a elaboração de metodologias que decodificassem corretamente a palavra do criador.

O segundo modelo semiótico, o da assinatura das coisas, foi criado no medievo cristão e atingiu seu ápice na Renascença, quando o médico e sábio suíço Paracelsus (1493-1541) o estudou detidamente²²¹. Neste sistema, Deus é concebido como o autor das mensagens do mundo, o grande codificador. Contudo, este é acompanhado de três outros emissores (assinantes) de signos naturais: o homem, o princípio interior do desenvolvimento chamado *archaeus* e as estrelas ou planetas (*astra*) (NÖTH, 1995, p. 38-39). Acreditava-se que os signos naturais eram passíveis de serem decodificados por meio de “ciências” antigas como a

²²¹ Japiassú e Marcondes (1996, p. 170-171) afirmam que durante o medievo e a renascença, práticas mágicas, sobretudo a alquimia e astrologia, possuíam papel importante por serem tentativas de conhecer e controlar pré-cientificamente da natureza. Entendo que as práticas consideradas atualmente como mágicas não devem ser desconsideradas quando se trata de discutir a história das racionalidades ou conhecimentos humanos a que hoje denominamos científico, e mesmo os debates sobre a linguagem enquanto estrutura estruturada. Subjacente às inúmeras manias – “ciências decodificadoras” –, está também o aceno positivo em relação à possibilidade da inteligibilidade do mundo. Naquele contexto, elas eram entendidas como capacidades de interpretação dos códigos ou criptogramas compostos pelo criador do mundo. Tais “ciências” remontam aos povos da Antiguidade como egípcios, sumérios, assírios, caldeus, babilônios, fenícios e hebreus. Para uma análise mais detida sobre esta questão, sugiro a leitura do livro de Pierre Thuillier (1994) intitulado *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica*.

da fisionomia – decodificação pela fisionomia, quiromancia – decodificação por meio de linhas, geomancia – decodificação com o uso de terra, piromancia – decodificação por meio do fogo, hidromancia – decodificação por meio da água, astrologia – decodificação do destino humano por meio dos astros, entre outras mancias.

Atualmente, para a maioria dos pesquisadores, pode parecer estranho o uso dos saberes sobre as mancias por pensadores do medievo e da Renascença. Contudo, o que importa no momento, é entender que tais atitudes apontavam positivamente para a possibilidade do conhecimento verdadeiro, concebido como algo externo ao ser humano, que lhe seria revelado desde que este dominasse o código adequado à sua interpretação.

Thuiller (1994, p. 165), usando como exemplo o caso de Newton, afirma que mesmo na época deste grande pensador (século XVII) o antigo e o novo pensamento se mesclavam. Mas ainda que neste período a elite culta estivesse dando menos crédito aos saberes atualmente por muitos de nós considerados como mágicos, é possível afirmar que “[...] a infra-estrutura conceptual do pensamento mágico continuava presente e se manteve ainda por um período bem longo.” O pensamento mágico e as mancias vão perdendo centralidade enquanto instrumentos de inteligibilidade do mundo e, pouco a pouco, passam a ser considerados como saberes próprios de pessoas ignaras, na medida em que o *habitus* burguês voltado à mensuração vai se constituindo, se tornando o principal, o verdadeiro e portanto, o único instrumento legítimo de desvelamento do mundo.

Faz-se necessário apontar que a mudança da racionalidade dessa época estava ancorada, sobretudo, nas transformações em curso no modo de produção. Do ponto de vista da linguagem, o que muda não é a sua importância no processo de entendimento do mundo, idéia esta intocada entre os posicionamentos que acenam positivamente para a possibilidade do conhecimento.

Trata-se antes da legitimação de um código, de uma linguagem em detrimento de outras; não por acaso, a matemática torna-se a chave para o entendimento do mundo. Como afirmei anteriormente, a linguagem tornar-se instrumento de poder na medida em que se trata de estrutura estruturada e estruturante, elemento essencial na constituição da inteligibilidade e ação do e no mundo. Linguagem fundamental para a realização das relações comerciais, a matemática se torna o mais legítimo instrumento de desvelamento do mundo à medida que a burguesia se torna a classe hegemônica.

A afirmação de Galileu elaborada no século XVII é um exemplo didático da legitimidade alcançada pela linguagem matemática, por apontá-la como principal meio de comunicação e entendimento do mundo:

A filosofia está escrita nesse grande livro, o universo, que se abre permanentemente diante de nossos olhos, mas o livro só pode ser compreendido se primeiro aprendermos a compreender a linguagem e a ler as letras de que se compõe. Ele está escrito na língua da matemática, e seus caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas, sem os quais é humanamente impossível entender uma só de suas palavras; sem eles, fica-se vagando por um labirinto tenebroso. (GALILEU, apud CROSBY, 1999, p. 222).

Os estudos e debates hegemônicos sobre a linguagem, enquanto meio de comunicação, estão ainda hoje firmemente ancorados na idéia de exatidão, mensuração e decodificação, presentes nas idéias de Galileu, que podem ser tomadas como expressão do *habitus* burguês que se espalhou pelo mundo.

Com base no exposto, pode-se afirmar que a idéia da ausência de uma racionalidade na Idade Média não se sustenta. Pelo contrário, é no esteio do medievo que será tecida a concepção hegemônica ou moderna de ciência. Mesmo os primórdios dos debates sobre a linguagem enquanto estrutura estruturada se fazem presentes nessa época.

A partir das primeiras décadas do século XIX, principalmente em função do aumento do comércio e intercâmbio no mundo, estudos de gramática e filologia comparadas tornam-se centrais na lingüística; a idéia de exatidão, própria do *habitus* burguês, estava subjacente a tais práticas. A descrição era a principal atividade realizada e visava, além de abordar as relações estabelecidas pelos ocidentais entre as diferentes línguas, ao entendimento de uma língua por meio de outra. Verifica-se aqui a crença no primado da possibilidade da tradução exata ou correta dos significados de uma língua para outra, negando-se o fato de que toda tradução possui limite: não sendo mero ato de transposição, implica criação, adequação; portanto, não é neutra, pois os significados são expressões das relações sociais que se realizam espaço-temporalmente.

A explicação dos significados lingüísticos a partir das relações sociais não tinha centralidade nessas reflexões. É evidente a tentativa de enquadramento desses estudos ao ideal de cientificidade moderno, em se considerando o rigor descritivo e formal que permeavam tais trabalhos. Havia também o esforço de tornar cada vez mais objetivos os parâmetros de comparação lingüísticos que, obviamente, estavam fundados e valorizavam pontos de vista fundados na cosmologia ocidental hegemônica em detrimento de outras.

No último quarto do século XIX, destacam-se nos estudos lingüísticos aqueles realizados principalmente pelo grupo alemão dos neogramáticos. Esses defendiam a perspectiva histórica como sendo a única capaz de explicar a língua como produto coletivo dos vários grupos falantes. Esse grupo combatia a idéia de que a língua é uma entidade fechada, defendendo que ela somente ganha existência nos sujeitos falantes. Daí a possibilidade de seu entendimento enquanto expressão das relações de poder entre os

diferentes atores sociais e, inclusive, a sua utilização para a realização dessas relações no contexto do Estado nacional. Esse foi um grande divisor de águas entre os estudos da linguagem como meio de comunicação. Ao resgatar a importância da história nos estudos lingüísticos, os neogramáticos apontam para possibilidades de análises mais amplas e contextualizadas: para além das análises internas já realizadas pelos grupos hegemônicos haveria de se abordar a linguagem do ponto de vista de seus falantes. Esses entendimentos se aproximam das reflexões elaboradas por Ludwig Wittgenstein, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Apesar do grupo de neogramáticos alemães, nos estudos sobre linguagem como meio de comunicação se verifica uma tendência hegemônica de monosssemização dos sentidos e significados, característicos de análises que privilegiam e acreditam em descrições isentas, na verdade das palavras e no conhecimento verdadeiro tomado de forma absoluta. Tais tendências indicam a direção do processo civilizador e o *habitus* do pensamento hegemônico, tecidos ao longo de um período extenso, que remonta às civilizações antigas como as gregas, judaicas e cristãs.

Em seu livro, Coelho Neto (1999, p. 81 et seq.), apesar de defender a possibilidade de que a semiótica venha a romper o círculo dentro do qual se isola da vida social, – propõe o que denomina de semiótica selvagem ou poética do signo²²² –, faz crítica à mesma pelo fato de essa ser produtora de ideologia, principalmente por não assumir que a produz. A semiótica circular, nas palavras do autor:

[...] se apresenta quase como verdadeira prática técnica, transformando matérias-primas, ou matérias produzidas por uma técnica prévia, em produtos técnicos através de instrumentos de produção determinados – produzindo igualmente, na esteira dessa transformação, a ideologia correspondente a esses meios de produção e às relações por eles estabelecidas. Essa prática semiótica não produz uma visão crítica de si mesma e está assim condenada a ser engolida por essa entidade que desconhece ou diz desconhecer. (COELHO NETO, 1999, p. 83).

Bourdieu (2000a, p. 13) critica a abordagem do que Coelho Neto (1999) denomina de semiótica circular, pois suas análises tendem a “[...] cair na ilusão idealista a qual consiste em tratar as produções ideológicas como totalidades auto-suficientes e autogeradas, passíveis de

²²² A partir das idéias de pensadores como Buñuel, Lyotard, Peirce, Bachelard, Jorge Luis Borges, Lacan e outros, o autor aponta para a necessidade de a semiótica abandonar a rigidez dos métodos formais por meio dos quais se torna um mero discurso burocrático, em um sentido hegeliano – lugar da alienação, por escamotear em sua fala a questão do poder. “[...] A ausência da questão do poder significa que se está deixando no vazio a questão daquilo que instaura esse poder, a questão do sujeito. Como o poder, o discurso burocrático é anônimo, sem rosto, sem marca.” (COELHO NETO, 1999, p. 99). O autor indica a necessidade da realização de reflexões sobre a possibilidade da constituição de uma semiótica como instrumento de construção, multiplicação e fruição dos signos. “[...] Abolindo-se a distinção entre criação e leitura, entre produção e crítica, restaria a festa dos signos.” (COELHO NETO, 1999, p. 115). Para um esclarecimento mais detalhado das idéias do autor, sugiro a leitura de sua obra que, ao que tudo indica, se aproxima das concepções de linguagem de Deleuze e Guattari (2002), que propõem uma lingüística cromática, fundada na pragmática e portanto, nas relações sociais.

uma análise pura e puramente interna (semiologia).” Na mesma página, em nota de rodapé, ainda afirma que é preciso

[...] evitar também o etnologismo (visível em especial na análise do pensamento arcaico) que consiste em tratar as ideologias como mitos, quer dizer, como produtos indiferenciados de um trabalho colectivo, passando assim em silêncio tudo o que elas devem às características do campo de produção. (BOURDIEU, 2000a, p. 13).

A perspectiva dos estudos semióticos hegemônicos, via de regra, centra-se na análise dos sistemas lingüísticos ou produtos simbólicos em si, constituindo-se em estudos minuciosos que visam dissecá-los internamente; por isso, em geral, desconsideram as relações entre os sujeitos sociais que as produzem e consomem, bem como o lugar social desses no contexto espaço-temporal da sociedade em que vivem.

Os limites dos estudos de semiótica, apontados por muitos autores alinhados à teoria crítica, residem no fato de que eles restringem-se a análises puramente internas. Dessa maneira, os sistemas simbólicos acabam adquirindo uma aura de neutralidade, como se fossem produtos culturais de toda uma sociedade, que, nesta perspectiva, é concebida como um monobloco. A tensão social presente nos atos de produção, reprodução e legitimação dos produtos simbólicos, sua classificação no contexto social, ampla disseminação, consumo, legitimação ou eliminação, em geral, não são considerados em muitos estudos que abordam a linguagem em sua internalidade.

Subjacente a uma boa parte dos debates sobre as diferentes linguagens enquanto meio de comunicação e informação, verifica-se uma certa tendência à realização de entendimentos monossemizantes. Por isso, nessa perspectiva, a sintaxe tem importância enquanto metodologia de construção e análise dos sistemas lingüísticos, assegurando-se dessa maneira a possibilidade lógica da distinção entre significados corretos, incorretos, verdadeiros ou falsos, alienados do jogo das relações sociais que se dão espaço-temporalmente. Em uma grande parte dos estudos bourdieusianos sobre a produção de bens simbólicos, confirma-se o fato de que a metafísica e a escolástica subjazem a uma parte considerável dos estudos sobre a linguagem, principalmente os relativos à semiologia circular ou hegemônica.

Henri Lefebvre (1983, p. 231-232) em seu livro *La presencia e la ausencia*, defende a idéia de que uma criação, obra ou linguagem, possui muitos momentos de realização²²³, entre

²²³ Ao criticar posicionamentos que se apropriam formalmente da obra de arte (p. 209-254) – monossemia ancorada na iconoclastia – o autor afirma que as possibilidades de sua apreensão são infinitas, daí o mesmo usar a expressão “momentos da obra”. A título de elucidação, alguns deles podem ser citados: imediação, memória, trabalho, forma, presença e ausência, centralidade, cotidiano e não-cotidiano, entre outros. Verifica-se na postura do autor uma concepção que prima pela fugacidade do significado, entendido aqui como realização, movimento, ato, e não como produto acabado, cujo sentido pode e deve ser esgotado em sua totalidade. Rompe-se dessa

eles o da mediação, o mais difícil de reconhecer, pois, por vocação, o contém e o supera, o nega e o restabelece transformado ou transfigurado, desdobrando-se por sua vez em mediação objetiva – a sensação e o sensorial –, a percepção sensível, e subjetiva – a vivência, o espontâneo, as emoções. Assim, o movimento de mediação deve ser considerado quando da análise das criações humanas, que, via de regra, são apreendidas e compreendidas de maneira estática, substancialista, tendendo à isomorfia, em um sistema engendrado no contexto da cosmologia hegemônica e da ciência moderna.

Verifica-se na abordagem lefebvriana que a realização de qualquer obra humana não se esgota em si ou a partir do momento em que seu autor a considera finalizada, acabada. Em seu entendimento, Lefebvre (1983) não encontra lugar para as relações mecanicistas que muitas teorias da comunicação estabelecem entre emissor e receptor, no contexto das quais o ruído é expressão de falha ou de erro no processo comunicativo.

Na tecedura lefebvriana, o Outro se faz necessário enquanto elemento inerente a qualquer processo comunicativo, enquanto aquele que realiza os múltiplos significados possíveis de qualquer obra humana. Aqui, erro, mentira, verdade, correção somente adquirem sentido no contexto das relações sociais engendradas espaço-temporalmente.

Para Lefebvre (1983, p. 232), as obras diferem dos produtos porque esses se trocam, circulam, remetem diretamente ao dinheiro para pagá-los. As primeiras, apesar de não se separarem absolutamente do produto, do trabalho produtivo, das trocas, do mercado e do dinheiro, superam a imediaticidade inicial, ao serem atravessadas-trespasadas por um “trabalho” mais amplo ou por mediações: as representações, os encontros, as técnicas. Assim, a obra se deixa ver, escutar, apropriar-se, não se contenta em comunicar e portar uma informação, proporciona gozos.

Verifica-se no referido livro uma crítica aos teóricos que analisam a linguagem de maneira puramente interna. São comparados a estudiosos que, ao enfatizarem a análise da estrutura lógica da obra ou da linguagem, restringem suas abordagens às expressões e significados das obras, elaborando assim, análises triviais, próximas da tautologia ou muitas vezes obscuras, pois essas dependem do que se considera no processo analítico – o contexto, as condições de produção, os meios: monossemia ancorada na iconoclastia.

Para o autor, os teóricos da linguagem flexibilizaram e amplificaram a abordagem ora explicitada, outorgando maior importância ao significado que à expressão e, assim, à imutabilidade, à estabilidade e, portanto, à morte do signo, em detrimento do movimento, da

maneira, com a lógica aristotélica da linguagem e com os raciocínios substancialistas, que tendem a enrijecer o entendimento de processos como o de apropriação de uma obra, linguagem, entre outros produtos humanos.

constituição dos significados, da vida humana tecida em suas múltiplas possibilidades de leituras e realizações.

O fato de se colocar em relevância o significado e, portanto, a significação possibilita a inclusão de múltiplos efeitos na análise da linguagem, inclusive o da verdade²²⁴, reduzida aqui a um simples resultado de retórica. A partir dos significantes, o uso das significações, ou seja, das conotações, se desdobra em codificação-decodificação cada vez mais sutil, em graus cada vez mais sofisticados até tornar-se inacessível ao leitor ou apreciador.

La teoría lingüística de las significaciones, aplicada a las obras de arte, muestra sus límites. Alcanza mal el sentido. [...] exagera lo que se refiere a la palabra y a las significaciones asociadas con la palabra, o sea a las representaciones. Por lo tanto reduce y soslaya el sentido que resulta de los conjuntos de palabras e incluso les preexiste em calidad de representaciones más amplias que las que se relacionan con las palabras tomadas separadamente.²²⁵ (LEFEBVRE, 1983, p. 232-233).

Mais adiante retornarei a essa discussão, por ora basta reforçar o entendimento de que a linguagem e, portanto, os produtos simbólicos não podem ser apreendidos apenas como mero conjunto de significados estáticos, passíveis de serem dicionarizados, descritos, comunicados e esgotados em sua totalidade. A dicionarização ou sistematização dos significados dos símbolos não esgota suas potencialidades; antes, anuncia a morte do signo e da linguagem enquanto instrumentos humanos de conhecimento, comunicação e fruição sógnica, destituindo-os de sua condição de relação social.

Os processos comunicativos engendrados por meio das linguagens, quaisquer que sejam elas, também não devem ser compreendidos em uma perspectiva que oculta as relações sociais que são por elas engendradas e as engendram. Abordar as diferentes linguagens nesta perspectiva significa retirá-las do contexto de sua realização, o que equivale a fetichizá-las e reificá-las, expressão da alienação do sujeito nas relações sociais por ele vivenciadas.

Vale a pena fechar esta breve reflexão, retomando as idéias bakhtinianas²²⁶ sobre os signos:

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode

²²⁴ Elias (1994b, p. 111 et seq.).

²²⁵ “A teoria lingüística das significações aplicada às obras de arte mostra seus limites. Alcança mal o sentido. [...] Exagera no que se refere à palavra e às significações associadas com a palavra, ou seja, as representações. Portanto, reduz e simplifica o sentido que resulta dos conjuntos de palavras e inclusive lhes preexiste em qualidade de representações mais amplas que as que se relacionam com as palavras tomadas separadamente.” (Tradução da autora).

²²⁶ Mikhail Bakhtin foi um dos estudiosos da linguagem mais profícuos; tentou desenvolver uma filosofia da linguagem com fundamento marxista. Suas reflexões, embora pouco disseminadas no âmbito da educação formal, constituem-se em uma contribuição digna de ser mais intensamente explorada no que se refere ao entendimento dos processos comunicativos no contexto da sala de aula.

constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 1997, p. 35).

Verifica-se na afirmação do autor a defesa da origem social e, portanto, espaço-temporal dos signos. Um sistema de signos somente pode constituir-se a partir de um coletivo que a engendra, embora seja individualmente apropriado; em outras palavras: um sistema de signos é gestado socialmente e apropriado individualmente. Aprisioná-lo enquanto sistema que se realiza apenas interna e individualmente, independentemente das relações sociais, significa colocar a análise a serviço da ideologia. Eis porque a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, não pode ser um processo restrito à dimensão individual; trata-se, segundo as palavras do autor (Bakhtin, 1997, p. 35) de um fenômeno social; por conseguinte, a palavra “[...] é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 1997, p. 36).

Verifica-se o quanto se avança a partir da perspectiva bakhtiniana na compreensão da linguagem em suas múltiplas formas de realização, em seus mais variados movimentos. Nela, não se nega a característica primordial dessa produção humana, que é a de ser relação social. Entendo que, do ponto de vista dos processos comunicativos e de aprendizagem que ocorrem no âmbito da educação formal, a perspectiva do referido autor é de extrema importância na medida em que auxiliam no entendimento da natureza ideológica do signo lingüístico, da fluidez característica do processo incessante de constituição de significações, da alteridade enquanto elemento constituinte do processo comunicativo, do signo enquanto expressão das tensões sociais. O encaminhamento analítico encetado por Bakhtin e por outros autores que defendem que a linguagem é uma relação social permite romper com o formalismo das análises hegemônicas da linguagem enquanto meio de comunicação.

2.2.3. As linguagens como instrumentos de dominação

"[...] a língua é um modo de agir, é um modo de ação sobre o Outro. Cada língua é um instrumento de ação social e, nesse sentido, ela ocupa um lugar especial no campo do poder. Uma opressão lingüística, uma opressão por meio da língua é portanto possível. Essa opressão surge cada vez que uma língua diferente da materna é imposta a um grupo. Nesse caso, pode-se pensar em dois modelos de opressão: um ligado à interioridade de uma unidade nacional, e o outro à exterioridade." (RAFFESTIN, 1993, p. 107-108).

O estudo das linguagens como instrumentos de dominação é comumente realizado pela tradição marxista e por teorias como as elaboradas por Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Ludwig Wittgenstein, Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros que tendem a se contrapor à abordagem idealista e às mais variadas expressões do positivismo. A tradição marxista privilegia reflexões sobre as funções políticas dos sistemas simbólicos e, em geral, enfatiza apenas sua face de instrumento que realiza os efeitos ideológicos pretendidos pela cultura dominante, como é o caso da reflexão elaborada por Raffestin (1993), cujo excerto do texto figura na epígrafe do presente item.

Há uma presença significativa de estudos sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos na perspectiva do mencionado referencial teórico-metodológico, que tendem a realizar as abordagens dos sistemas simbólicos e da linguagem enfatizando suas relações com as visões de mundo ou interesses específicos das classes sociais hegemônicas. A crítica aos sistemas simbólicos instituídos, a realização e legitimação do poder, por meio dos mesmos, são a tônica dominante desses estudos.

Bourdieu (2000a) critica essa abordagem pela sua tendência em reduzir brutalmente os produtos ideológicos aos interesses das classes, no contexto das quais os mesmos foram engendrados e às quais encontram-se atrelados. Afirma que é preciso ter presente que as ideologias são duplamente determinadas, devendo

[...] suas características mais específicas não só aos interesses das classes ou das fracções de classe que elas exprimem (função de sociodiceia), mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo da produção (comumente transfigurado em ideologia da 'criação' e do 'criador').
(BOURDIEU, 2000a, p. 13)²²⁷.

Ao afirmar que a produção de produtos simbólicos e inclusive das linguagens depende tanto dos interesses de classe ou de frações dela, quanto do desempenho específico dos produtores de um determinado campo de produção simbólica e do funcionamento deste

²²⁷ O autor apresenta estudos subsidiados por essa idéia, trabalhando com as noções de *habitus* e com a teoria dos campos, essenciais na tecedura de suas teses nas seguintes obras: *A Economia das Trocas Simbólicas* (1992); *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* (1996); *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação* (1997); *A Economia das Trocas Lingüísticas: O que falar quer dizer* (1998); *O poder simbólico* (2000a); *O campo econômico* (2000b).

último, o autor chama a atenção para a existência, dependendo das condições materiais de produção, de uma autonomia relativa no referido processo que, via de regra, não é considerado por algumas análises alinhadas à ortodoxia marxista.

Ao realizar suas reflexões a partir da perspectiva brevemente esboçada, o autor se contrapõe tanto aos estudos que tendem a salientar as explicações meramente externas que enfatizam a ação direta de grupos junto aos sistemas simbólicos, quanto às interpretações internas cujas compreensões puramente a-históricas excluem qualquer referência a determinações históricas ou a funções sociais²²⁸.

Bourdieu (1997, p. 60) considera esta oposição uma espécie de curto-circuito redutor. Em oposição às análises por ele denominadas de reducionistas e simplistas, elaborou sua Teoria dos Campos, por meio da qual procurou aplicar um modo de pensar relacional, visando à superação e síntese das análises externas e internas²²⁹. A intenção primordial da referida teoria é a de demonstrar a complexidade inerente aos processos de realização do poder simbólico no modo de produção capitalista. Além disso, com a mesma, o autor demonstra que, no contexto da divisão social do trabalho, a produção simbólica e seus produtores compõem um campo de produção que possui autonomia relativa, fato esse negado por análises reducionistas que ou não consideram esse aspecto em suas reflexões, ou tendem a estabelecer uma relação simplista e direta entre modo de produção, divisão social do trabalho, produção cultural e exercício de poder.

Dessa forma, pode-se afirmar que as análises bourdieusianas estão focadas, em sua grande maioria, na tensão de ambos os aspectos da linguagem e dos produtos simbólicos: enquanto estruturas estruturadas e como instrumentos de realização do poder. O aspecto da linguagem como estrutura estruturante, apesar de ser muitas vezes citado pelo autor, não é

²²⁸ Essa oposição é muito freqüente nas pesquisas em geografia. Muitas tendem a compreender os sistemas simbólicos enquanto expressão direta, consequência determinante ou final das classes sociais hegemônicas que compõem uma sociedade. Esse entendimento restringe uma obra ao seu contexto. A redução do mapa, como expressão direta do olhar de uma determinada classe social, ou seja, como pura ideologia, é um bom exemplo desse tipo de abordagem. Outras pesquisas tendem a limitar-se a uma análise puramente interna e a-histórica dos sistemas simbólicos, enfatizando a obra como texto. Nessa perspectiva, o mapa acaba reduzido a meio de comunicação, ou ideologia pura. Essa abordagem taxa como redutoras ou grosseiras as análises pautadas em contextos. Verifica-se assim, nas pesquisas em geografia, a existência de um divisor de águas, expressão da dificuldade da efetivação de análises relacionais, que tem seu fundamento na forma de construção do objeto que, segundo Bourdieu (2000a, p. 26 et seq.), não se realiza de forma automática, “de uma assentada”. Trata-se de trabalho de grande fôlego, que se realiza aos poucos, por meio de retoques, emendas e correções sucessivas. “[...] tomar para objecto o trabalho social de construção do objecto pré-construído: é aí que está o verdadeiro ponto de ruptura.” (BOURDIEU, 2000a, p. 28). A (re)construção do objeto implica a conversão do olhar e, portanto, a destruição-construção de entendimentos social e espaço-temporalmente construídos. Os fatos estudados podem ser os mesmos, a diferença reside na forma da construção do objeto, ou seja, na relação cognitiva, no olhar, nas intenções cognitivas e civilizadoras que lançamos aos fatos, expressão de uma construção social.

²²⁹ Essa abordagem se aproxima, de certa maneira, às propostas por Deleuze e Guatarri (2002) e Lefebvre (1983).

ênfatisado, pelo fato de que ele parece comungar, em grande parte, com as análises sociológicas e mesmo filosóficas, que tendem a reduzir ou transpor mecanicamente o individual no social. Verifica-se assim que o modelo de ser humano com o qual opera não apenas a teoria bourdieusiana, mas também aquelas que abstraem mecanicamente o individual no social, ainda são insuficientes para abordar a linguagem e outros produtos simbólicos em suas relações e tensões dialéticas como sendo concomitantemente e, de maneira inexorável, estruturas estruturantes, estruturas estruturadas e instrumentos de poder.

Em *Campo do Poder, Campo Intelectual e Habitus de classe* (p. 182 et seq.), texto publicado originalmente em 1971 que compõe uma coletânea publicada no Brasil sob o título *A economia das trocas simbólicas* (1992), o autor nos permite compreender seu posicionamento de redução do individual ao social. Essa opção foi orientada a fim de se contrapor tanto à noção substancialista de indivíduo, um dos maiores obstáculos epistemológicos com o qual se defrontaram as apreensões estruturais, quanto para romper com o objeto pré-construído que vem a ser o artista individual, a obra singular, próprios da tradição positivista que se filia ao ideal da ideologia romântica, do gênio criador, da individualidade única e insubstituível:

[...] o indivíduo diretamente perceptível, *ens realissimum* pedindo insistentemente para ser pensado em sua existência separada e exigindo por isso uma apreensão substancialista, reveste-se aqui com a forma de uma individualidade ‘criadora’ cuja originalidade deliberadamente cultivada parece propícia a suscitar o sentimento da irredutibilidade e a reverência. (BOURDIEU, 1992, p. 182).

A opção bourdieusiana de enfatizar em suas análises a abordagem dos sistemas simbólicos como estruturas estruturadas e instrumentos de realização do poder se constitui em um avanço significativo em relação às análises reducionistas²³⁰, anteriormente apresentadas no presente item. Contudo, os limites da mesma são estabelecidos na medida em que, apesar de criticar as análises reducionistas, acaba reduzindo o individual ao social.

Ao mesmo tempo em que elimina um determinado obstáculo epistemológico criado por tradições positivistas em sua face estruturalista, cria um outro, muito comum a análises sociologizantes. A redução do individual ao social expressa as disputas internas entre os diferentes campos de produção de saber, na área das ciências humanas, pela autoridade discursiva e, portanto, simbólica em relação ao entendimento dos processos humanos.

A defesa da idéia de que as ideologias são sempre duplamente determinadas – pelas classes hegemônicas e pelos que as produzem – foi, para o autor, um meio de evitar a redução brutal do entendimento dos produtos ideológicos como meramente atrelados aos interesses das classes a que eles servem, sem se deixar enredar pela ilusão idealista que aborda as

²³⁰ São igualmente dignas de menção as obras de Deleuze e Guattari (2002), Elias (1994b) e Lefebvre (1983).

produções ideológicas como totalidades autogeradas, passíveis de uma análise restrita à sua lógica interna.

[...] A noção de campo, é em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso pensar *relacionalmente*. Com efeito, poder-se-ia dizer, deformando a expressão de Hegel: *o real é relacional*. (BOURDIEU, 2000a, p. 27-28).

Apesar de defender uma abordagem relacional, como afirmei anteriormente, em função da concepção de ser humano que possui e pelo fato de sobre-valorizar a dimensão das relações sociais em detrimento da noção de indivíduo, por concebê-la somente em sua face substancialista, a perspectiva bourdieusiana ficará restrita ao estudo das tensões existentes entre os produtos simbólicos e grupos sociais. A relação entre o social e o psicológico não é realizada pelo autor. Verifica-se também em seus trabalhos os limites da especialização do olhar e, portanto, da construção do objeto, engendrados no contexto da instituição imaginária de nossa sociedade, perspectiva à qual Castoriadis (1982) fará referência a fim de construir os fundamentos de sua tese e, portanto, de seu objeto.

A especificidade do ser humano reside exatamente no fato de este ser ao mesmo tempo e indissociavelmente biológico, social e individual. Daí a necessidade do estabelecimento de análises relacionais, cuja tensão poderia nos auxiliar em uma compreensão mais complexa dos processos de linguagem e, portanto, do pensamento, memória, percepção e construção de conhecimentos. Contudo, essas análises, em função da necessidade de mobilização de um fundo enorme de conhecimentos, informações e dados disponíveis, exigem o estabelecimento de esforços conjuntos dos produtores das várias áreas do saber, para que os fenômenos lingüísticos sejam efetivamente abordados em sua complexidade. Ainda que considerássemos a inesgotabilidade das reflexões passíveis de serem realizadas no contexto ora esboçado, a abordagem explicitada seria desejável, pois poderia auxiliar na construção de entendimentos menos simplificadores e monolíticos do fenômeno em questão.

Apesar do exposto, a ênfase da análise bourdieusiana ao contexto das relações sociais em que se realizam as produções simbólicas, tentando tornar relativas tanto as ações das classes sociais hegemônicas quanto o papel dos produtores simbólicos, procurando relacionar esses pontos de vista a fim de abordar as formas de constituição e legitimação do poder simbólico, foram e são uma contribuição significativa às pesquisas sobre os produtos

simbólicos, pois anteriormente eram desconsiderados por muitos enquanto objetos de estudos passíveis de serem abordados pelas pesquisas em ciências humanas.

Para Bourdieu (1997, p. 61 et seq.) os antagonismos sociais e não os referenciais teórico-metodológicos são os únicos obstáculos à superação e à síntese dos posicionamentos decorrentes das análises dos sistemas simbólicos, a partir das perspectivas internalistas e externalistas. “[...] Dado que cada campo se coloca ao se opor, ele não pode perceber os limites que impõe a si mesmo no próprio ato de constituir-se.” (BOURDIEU, 1997, p. 62). Verifica-se por meio desta afirmação que a possibilidade de superação e síntese das análises internalistas e externalistas está presente no pensamento bourdieusiano, na medida em que esse autor construiu o objeto, no caso, os sistemas simbólicos, em uma perspectiva diferenciada:

As determinações externas invocadas pelos marxistas - por exemplo, o efeito das crises econômicas, das transformações técnicas ou das revoluções políticas – só podem exercer-se pela intermediação das transformações da estrutura do campo resultantes delas. O campo exerce um efeito de refração (como um prisma): portanto, apenas conhecendo as leis específicas de seu funcionamento (seu ‘coeficiente de refração’, isto é, seu grau de autonomia) é que se pode compreender as mudanças nas relações entre escritores, entre defensores dos diferentes gêneros (poesia, romance e teatro, por exemplo) ou entre diferentes concepções artísticas (a arte pela arte e a arte social, por exemplo), que aparecem, por exemplo, por ocasião de uma mudança de regime político ou de uma crise econômica. (BOURDIEU, 1997, p. 61).

Em uma perspectiva bourdieusiana, a noção de campo de produção simbólica, de *habitus* e a teoria dos campos são extremamente importantes para o entendimento das idéias do autor e auxiliam no entendimento da relevância destas no contexto do campo de produção dos estudos sobre os produtos simbólicos.

Pelo exposto, verifica-se em Bourdieu e em outros autores que realizam estudos sobre a linguagem enquanto instrumento de dominação²³¹ a possibilidade de entendimento dos sistemas simbólicos em uma perspectiva menos reducionista e alienada. Contudo, é preciso salientar que essa empreitada exige, em um primeiro momento, o estabelecimento do ponto de ruptura: a construção do objeto pré-construído que implica, necessariamente, uma (des)construção, pois a crença na neutralidade da linguagem, bem como dos processos a ela inerentes constituem-se em obstáculos epistemológicos a serem necessariamente superados. É o que constantemente as teorias críticas tentam fazer ao resgatar²³² ou (re)construir, um

²³¹ Já citados no presente capítulo.

²³² Uso o termo resgate, pois concordo com Freitas (2002, p. 154 et seq.) que as reflexões da área educacional, principalmente as realizadas na década de 1990, abandonaram muitas categorias de pensamento necessárias ao estabelecimento de entendimentos contextualizados e relacionais. Um dos exemplos é o da categoria trabalho, em sua concepção materialista dialética. Atualmente, segundo a mesma autora, as políticas neoliberais colocadas em prática por organismos internacionais e a política educacional brasileira reduzem a noção de trabalho à “[...]”

conjunto de categorias de pensamento que auxiliem nas sucessivas aproximações da linguagem.

Por ora, basta lembrarmos que a realização de qualquer linguagem ou sistema de significação no modo de produção capitalista implica o estabelecimento de tensões nas relações de dominação. Isso acontece não porque a linguagem em si é instrumento de poder, mas pelo fato de a mesma ser relação social e, portanto, estar intimamente ligada ou mesmo ser uma das condições necessárias para a reprodução do referido modo de produção – estrutura estruturada, estrutura estruturante e instrumento de dominação.

Vale a pena retomar aqui as idéias que Moreira (1994, p. 221) resgata em Gramsci, já trabalhadas no capítulo anterior, sobre o domínio cultural dos sujeitos²³³, âmbito este diretamente vinculado à linguagem e aos processos de significação:

A hegemonia técnica realizada pela instituição disciplinar do trabalho cronometrado deve entretanto se enfeixar num quadro de maior profundidade subjetiva (Gramsci, 1968). Precisa-se do domínio cultural dos sujeitos, para que então o domínio econômico possa se efetivar. O sincronismo espacial do trabalhador coletivo já subjetivado na temporalidade abstrata, inorgânica e universal do relógio e por isto encarnado como potencialidade autônoma do capital deve se confundir a um plano que abarque a própria corporeidade humana. (MOREIRA, 1994, p. 221).

O domínio cultural dos sujeitos se realiza por meio dos jogos de linguagem, e dos processos de significação a eles inerentes. Obviamente que, em uma sociedade voltada ao domínio econômico dos sujeitos, as estruturas estruturadas e estruturantes, ou seja, os sistemas simbólicos hegemônicos, incluem-se neles a linguagem, realizarão o processo de violência simbólica em favor dos setores dominantes desta sociedade. O domínio econômico supõe a alienação do sujeito, portanto, o estabelecimento de ideologias que somente se realizam na e por meio das linguagens. Eis a importância dessa relação social no contexto dos processos educativos; por isso, sua disseminação, legitimação e uso serão sempre atos políticos. Não por acaso, o processo de hegemonização da ordem capitalista, implicou a

capacidade de empregabilidade ou laboralidade, uma ‘nova’ competência geral propugnada pelas diretrizes oficiais a ser desenvolvida no ensino médio profissional [...]”. (FREITAS, 2002, p. 160). Em contraposição ao entendimento da categoria trabalho como mercadoria – que referenda Projetos de Educação e Formação docente que privilegiam o controle do desempenho, com vistas à competência e competitividade, ou seja, o atual projeto societário –, deve-se resgatar seu sentido enquanto ação de e para a realização humana, que traz no seu âmago um projeto societário mais justo, por defender uma outra concepção de Educação e formação docente com vistas a uma “[...] formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal.” (FREITAS, 2002, p. 160).

²³³ Idéia esta presente também em Guattari; Rolnik (1999, p. 15): “O que caracteriza os modos de produção capitalísticos é que eles não funcionam unicamente no registro dos valores de troca, valores que são da ordem do capital, das semióticas monetárias ou dos modos de financiamento. Eles funcionam também através de um modo de controle da subjetivação, que eu chamaria de ‘cultura de equivalência’ ou de ‘sistemas de equivalência na esfera da cultura’. Desse ponto de vista o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva. E quando falo em sujeição subjetiva não me refiro apenas à publicidade para a produção e o consumo de bens. É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade.”

disseminação de escolas voltadas para a grande massa da população. E, o que ela tem predominantemente aprendido de importante que justifique a manutenção e disseminação de instituições escolares até os dias de hoje em todo o planeta? Linguagens, relações sociais, veículos disseminadores do *habitus* engendrado no e, portanto, para o modo capitalista de produção. É o que demonstrarei nas páginas que seguem, focalizando o caso específico do ensino da geografia.

2.3. As concepções de espaço, as geografias produzidas e as linguagens enquanto saberes estruturados, estruturantes e instrumentos de dominação

"[...] é necessário tomar o espaço em si, como ocorrência material, como espaço absoluto, relativo e relacional. [...] O ser é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Por este caminho a Geografia deixa de ser apenas uma ciência auxiliar e externa a outras ciências. [...] Daí que, o 'homem não é nem significante nem significado, mas ao mesmo tempo [...] significado-significante e significante-significado' [...] por isso, o movimento da estrutura se põe, ao mesmo tempo, como estrutura em movimento. Isto quer dizer que o espaço é tempo do espaço e o tempo é espaço do tempo. Mas, esse espaço-tempo é um espaço-tempo alheio - para si - ou um espaço - tempo exterior - para outro. A ação consciente torna-se sobreconsciente e se põe como referência. O pensamento, como movimento da estrutura, ou estrutura em movimento, ou ainda, como movimento-estrutura - ganha concretude na materialidade da idéia. A idéia espacializa-se. Daí, que a idéia espacializada passa a sobrepor-se à consciência para-si e para outro. Surge a possibilidade da teoria, na ontologia do espaço." (SILVA, 1986, p. 46-54-55).

"[...] o espaço é a relação entre a diferença da diversidade contra a identidade da unidade que lhes é imposta." (MOREIRA, 2004, p. 173).

"[...] espaço geográfico [...] não é exatamente o espaço físico, mas estabelece uma relação com o mesmo, mas também não é um espaço meramente psicológico ou cultural, apesar desses elementos permitirem a produção do espaço em sua interação com a dimensão física. Espaço geográfico passa a ser entendido pela capacidade de produzirmos o sentido de humanização - com todas as contradições inerentes - ao espaço físico, refere-se a nossa capacidade de habitar - não no sentido de morar - mas de abrir um lugar, instaurar o sentido humano do ambiente produzido." (FERRAZ, 2001, p. 142-143).

"Como na maioria dos problemas filosóficos, o do espaço dá lugar a determinadas posições, que podem ser divididas em dois grupos: a) Num deles, o problema do espaço é estudado em relação a um sujeito ou a uma consciência; b) No outro, o espaço é considerado em si mesmo." (GALCERÁN, 1981, p. 50).

Como afirmei no item anterior, toda e qualquer linguagem, por tratar-se de relação social, deve ser considerada ao mesmo tempo estrutura estruturada, estruturante e instrumento de dominação. Obviamente que, dependendo do uso que dela se faz, ocorrerá o predomínio de um ou outro papel. Assim ocorre com a linguagem falada, a escrita, a cartográfica e todas as outras.

O domínio cultural dos sujeitos²³⁴, necessário para que a submissão econômica capitalista se efetive, ocorre também por meio da linguagem e dos usos que dela se faz, veículo e condição da realização das relações humanas e do próprio ser humano, resultado de

²³⁴ Guattari e Rolnik (1999, p. 27) afirmam que "Tudo é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo."

seu trabalho ou ação²³⁵. Insere-se, nesta perspectiva, a relevância de reflexões sobre este sistema simbólico em estudos que procuram desvendar as relações inerentes à subjetivação capitalística²³⁶, que se realizam por meio das linguagens tornadas hegemônicas, amplamente utilizadas e disseminadas na escola básica.

Deleuze e Guattari (2002, p. 11-12), no volume 2 de sua obra intitulada *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, explicitam o uso que comumente a escola faz da linguagem, fato esse que a identifica como uma agenciadora da palavra de ordem por predominar, em suas ações, a imposição de coordenadas semióticas aos alunos, em função das linguagens comumente empregadas e das maneiras como elas são utilizadas:

A professora não questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de matemática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. [...] A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer.

Subjacente à reflexão dos autores, verifica-se uma compreensão de que o uso que se faz da linguagem é que irá conferir a ela sua identidade, que, conseqüentemente, será cambiante; daí os mesmos apontarem para a necessidade de se considerar as práticas lingüísticas em seu estado variado e contínuo. A imposição-aprendizagem de coordenadas semióticas hegemônicas para a (re)produção das relações capitalísticas, tem se revelado como o objetivo primordial da escola, que se realiza por meio do contato do aluno com as várias áreas do saber ou disciplinas escolares. Eis o processo de estrangeirização que se pretende evidenciar no presente item, remetendo, especificamente, às concepções de espaço e linguagens hegemonicamente disseminadas pelo ensino da geografia. Quais coordenadas semióticas a disciplina enfatiza? Que relação tem essa opção com o processo de estrangeirização, foco da presente reflexão? Foram respostas a essas questões que elaborei nas páginas que seguem.

No presente item, evidencio, em um primeiro momento, a relevância das noções de espaço no processo de humanização dos seres humanos, mostrando que elas foram e ainda são necessárias para a sobrevivência da espécie. Em seguida, abordo as relações entre a simbologia toponímica, expressa por meio de linguagens ou figurações espaciais, enfatizando

²³⁵ Sobre este assunto ver os livros de Vygotsky (1991a, 1991b).

²³⁶ Termo usado por Guattari; Rolnik (1999).

o caso da cartografia e sua relação com a racionalidade humana, especificamente, a européia. Tento mostrar que, apesar das noções de espaço serem necessárias para a espécie, essas se tecem e transformam historicamente em função dos modos de produção que evidenciam, entre outros processos, a plasticidade dos saberes humanos construídos por meio das diferentes linguagens historicamente criadas. Por isso, optei pela linguagem cartográfica que expressa, de maneira didática, a lenta transformação das concepções de espaço que culmina com a concepção newtoniana-kantiana, assumida pela escola de massas como a única correta, verdadeira e, portanto, legítima, desde as suas origens aproximadamente no século XVIII até os nossos dias, fato esse que também ocorreu com a geografia ensinada. Encerro o capítulo mostrando as relações entre o modo de produção capitalista, os registros toponímicos, especificamente aqueles expressos por meio da linguagem cartográfica, e o reforço de noções espaciais que auxiliam na (re)produção do espaço para o capital, portanto, ao processo de estrangeirização e alienação do aluno.

2.3.1. A relevância das noções de espaço no processo de humanização do ser humano

"Estudar o espaço vivido significa superar a dimensão do espaço-extensão, ou espaço-suporte das atividades, para acolher a noção de representação do espaço, como espaço construído através do olhar das pessoas que o vivem-habitam. Como espaço produzido pelos valores e pela ideologia." (BERTANINI, 1985, p. 118).

Com o intuito de indicar a relevância do debate sobre as concepções de espaço para a geografia acadêmico-científica, abri o item 2.3. com uma série de epígrafes²³⁷ que apresentam várias concepções em torno do referido léxico. Esta relevância pode ser entendida como expressão de que estamos a conviver, já há algum tempo, com movimentos de transformação do debate em torno do próprio objeto da referida ciência, bem como das linguagens mais comumente por ela utilizadas, suas noções de verdade, conhecimento e, conseqüentemente, de suas concepções de espaço²³⁸.

Moreira (1992, p. 5) afirma que no Brasil, 1978 é o ano de referência das transformações do debate sobre os conhecimentos geográficos produzidos até então. Contudo, ao analisar a década que sucedeu ao famoso "Movimento de Renovação da Geografia", mostra uma certa preocupação com os rumos tomados pela ciência geográfica ao apontar que os registros:

[...] indicam uma progressão do movimento de renovação desdobrada em dois momentos distintos: num primeiro, aquele do impulso imediato do 3º ENG²³⁹, desenvolve-se um mergulho crítico às raízes do discurso geográfico que indaga sobre seu sentido e significação ('o que é, para que e a quem serve a Geografia'); num segundo, que se pode situar pela segunda metade da década de 80, o movimento de renovação perde o ímpeto e tende à atrofia. No primeiro, a geografia tende a 'redescobrir-se'; no segundo, a opacificar-se. O primeiro, é um momento combativo; o segundo, da tendência a tornar-se a nova oficialidade.

A preocupação explicitada pelo autor funda-se na verificação da ausência de leituras recíprocas das produções, no silêncio e "cassação" bibliográfica no período que vai de 1978 a 1988, impeditivos dos esforços voltados a um permanente alargamento e sistematização coletiva que todo movimento de avanço do conhecimento supõe. Esse foi o movimento geral ou predominante. Contudo, em uma outra escala de análise, pode-se afirmar que mesmo nos interstícios da nova oficialidade se produziram movimentos de trocas, leituras e (re)leituras; é isto que os trabalhos de muitos geógrafos apontam, principalmente os que figuram na epígrafe do presente item.

²³⁷ Excetuando-se a de Galcerán (1981), que atua na área de história da arte.

²³⁸ Sobre este assunto ver o texto de Moreira (1992), no qual há várias indicações bibliográficas de escritos de geógrafos que abordaram a questão.

²³⁹ Encontro Nacional de Geógrafos, grifo da autora.

Apesar de Galcerán (1981) sintetizar o teor do debate filosófico em torno do significado do termo espaço, entendo que as perspectivas de Silva (1986), Moreira (2004) e Ferraz (2001) explicitam a existência de uma terceira possibilidade-síntese voltada à negação de concepções que cindem o espaço, ora por tomá-lo como existente em si, ora por entender sua existência, *a priori*, em um sujeito.

Os autores apontam para a possibilidade de se conceber o espaço em uma tensão dialética, vivida pelos sujeitos no processo de sua humanização. O fundamento de suas idéias é a verdade axiomática engendrada quando do processo de renovação da geografia brasileira, explicitada por Moreira (1992) em artigo no qual avalia os dez anos que sucederam ao movimento de crítica à geografia que se fazia até então: “Nada pode existir senão espacialmente. Não há matéria fora do espaço e espaço fora da matéria, seja a matéria cósmica ou seja a matéria social da História. Por isto, não há sociedade sem espaço e espaço sem sociedade [...]”. (MOREIRA, 1992, p. 29). Nesta perspectiva, espaço se constitui, como defende Santos D. (1997, p. 27), em categoria e condição para a existência do ser humano e seu pensamento:

A diferencialidade das necessidades confrontando-se com a diferencialidade das condições de superação [...] implicou, no processo global de construção cultural, a simbologia toponímica já que, só assim, seria possível socializar no interior dos grupos humanos a localização das condições de sobrevivência. (SANTOS, D., 1997, p. 36).

É exatamente a construção dessas simbologias que nos interessa no momento, pelo fato destas se constituírem enquanto linguagem, expressão e condição de ordenação e realização das ações humanas, suas espacialidades e geografias: “[...] O Topos era o Verbo; e algo mais: a ação [...] E algo menos: o lugar, dito e marcado, fixado. Assim, o Verbo não se fez carne, mas lugar e não-lugar.” (LEFEBVRE, 1991, p. 34).

Observa-se tanto em Lefebvre quanto em Santos D. (1997) a defesa do fundamento tópico de nossa existência, as noções de espaço são imprescindíveis ao processo de humanização do ser humano. Gisela Pankow (1988), em seu livro intitulado *O homem e seu espaço vivido: análises literárias*, aponta, como os autores mencionados, para a relação existente entre os seres humanos e seu espaço vivido, chegando a afirmar a partir dos estudos do etnólogo Koch-Grünberg que “[...] a linguagem e o espaço têm a mesma importância para a compreensão das relações humanas”. (PANKOW, 1988, p. 16). Isto porque essas últimas se realizam por meio da linguagem e do espaço. Por isso, Lefebvre (1991, p. 34) afirma que o verbo se fez lugar e não-lugar.

Ao defender que “O homem em harmonia com seu espaço tem necessidade de referências simbolizantes.”, Pankow (1988, p. 17) acaba por indicar que a linguagem situa os

seres humanos em suas relações com o Outro, atuando como instrumento de orientação de suas ações – coordenadas semióticas –; não por acaso, uma parte considerável dos processos terapêuticos se realiza por meio da linguagem.

Em relação ao significado do símbolo, a autora afirma que o mesmo somente adquire sentido “[...] à medida em que concerne à história vivida do sujeito; somente então é que pode adquirir sua significação.” É a partir da atribuição de significados ao mundo e aos objetos nele existentes, do entendimento das territorialidades vivenciadas cotidianamente, que se pode romper com o processo de alienação do sujeito; ou seja, ao elaborar múltiplos sentidos para os objetos, as territorialidades vividas, os seres humanos lentamente passam de um grau maior de alienação para um menor.

O que Pankow (1988) defende é que a linguagem somente adquire significações quando se refere à dimensão vivida pelo sujeito, à sua territorialidade, tornando-se, neste caso, instrumento de conhecimento do mundo e de si, pois, como já afirmara Wittgenstein (1995), linguagem é práxis. Quando esta conexão não é estabelecida, a linguagem serve, predominantemente, como instrumento de dominação e alienação, como adequadamente apontaram Deleuze e Guattari (2002, p. 11) em trecho já transcrito no presente capítulo. O que a linguagem nunca deixa de ser é estrutura estruturada e estruturante ou coordenada semiótica, que permite aos seres humanos, em um contexto espaço-temporal, por meio de uma determinada arquitetura de pensamento, se relacionarem com os outros e com o mundo. Contudo, a mesma será ou não instrumento de dominação dependendo dos usos que os sujeitos sociais dela farão.

A idéia de que a linguagem somente adquire significações quando se refere à dimensão vivida pelo sujeito também está presente em Silva (1986, p. 37 et seq.), quando este reflete sobre o espaço como ser. Ao referendar a tese lukácsiana de que a meta do pensamento é a passagem do conhecimento que vai do universal, passando pelo particular até chegar ao singular, para, em um outro movimento dialético, realizar infinitas vezes este movimento que nunca ocorre de maneira igual, Silva (1986, p. 54) indica que “[...] o pensamento, como movimento da estrutura, ou estrutura em movimento, ou, ainda, movimento-estrutura – ganha concretude na materialidade da idéia. A idéia espacializa-se [...] a idéia espacializada passa a sobrepor-se à consciência para-si e para-outro.” Espaço, linguagem, territorialidades e, portanto, a geografia real²⁴⁰ nutrem, dessa maneira, relações de sobredeterminação.

²⁴⁰ Termo usado por Moreira (2004).

Quando ocorre o estancamento do movimento do conhecimento, ora na universalidade, na particularidade e mesmo na singularidade, inviabiliza-se a construção das significações da dimensão vivida pelo sujeito por meio das linguagens, realizando-se o processo denominado por Deleuze e Guattari²⁴¹ (2002) de desterritorialização²⁴². Eis o processo que norteia toda estrangeirização: a idéia deixa de espacializar-se, não se sobrepõe à consciência para-si e para-outro, campo profícuo para alienação do sujeito e (re)produção da espacialidade do capital.

No que se refere às relações entre as noções de espaço, espacialidade e a dimensão vivida, Bertanini (1985, p. 112) afirma que “O esquema corpóreo – ‘uma maneira de dizer que meu corpo está no mundo – torna-se o requisito da espacialidade” Para o autor, a dimensão espacial humana não se reduz ao espaço físico, métrico, suporte, esta é uma dentre as várias outras concepções de espaço que ganhou legitimidade, tornando-se a concepção oficial; daí sua ampla disseminação pelas instâncias responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de coordenadas semióticas como é a escola. Contudo, alerta-nos o autor:

Existe porém um espaço vivido, como existe um tempo vivido. O espaço não se reduz para nós a relações geométricas, relações que estabelecemos como se nos encontrássemos fora do espaço, reduzidos nós mesmos ao simples papel de espectadores curiosos ou de cientistas. Nós vivemos e agimos no espaço. E é no espaço que se desenvolvem tanto nossa vida pessoal como a vida coletiva da humanidade. A vida estende-se no espaço, sem que para isso tenha extensão geométrica propriamente dita.

Minkowski (apud BERTANINI, 1985, p. 115) afirma que o esquema corpóreo torna-se o requisito da espacialidade, pois “[...] transborda dos próprios confins anatômicos para colocar-se em contínua relação com os corpos dos outros (transferindo sobre si mesmo os modelos posturais desses últimos).” Verifica-se aqui a explicitação da exigência para a realização do pensamento, do infundável movimento dialético entre o geral, particular e singular mediado pelo esquema corpóreo que espacializa a idéia a fim de que, como afirma Silva (1986, p. 54), ocorra o pensamento.

A conscientização de que o corpo está em algum lugar no mundo implica a construção da espacialidade humana, inicialmente tecida nos confins anatômicos – tudo = eu, expressão do mundo interior ou privado em que inicialmente vivemos, equação feita por Castoriadis (2000), que consta na Apresentação da presente reflexão – para, posteriormente, transbordar por meio das relações estabelecidas com os outros corpos, gerando o eu = interior e o Outro (alteridade) = exterior, relações espaciais que estão e constituem a essência da ruptura com a

²⁴¹ E também na obra de Guattari (1998) intitulada *Caosmose: um novo paradigma estético*, principalmente nos Capítulos intitulados *Espaço e Corporeidade e Restauração da Cidade Subjetiva*.

²⁴² Que obviamente implica a alienação, no caso de nossa sociedade, a territorialização para a (re)produção do capital.

mônada psíquica, condição para a sobrevivência de cada ser humano e fundamento para a constituição das linguagens e conhecimentos²⁴³ que derivam de nossas noções de espacialidade e das imagens de espaço por nós construídas. Observa-se, dessa maneira, a centralidade das noções de espaço, das imagens espaciais e de suas próprias figurações, enquanto elementos inerentes ao estabelecimento das racionalidades humanas.

Ainda sobre a simbologia toponímica e os registros espaciais, Santos D. (1997, p. 36) esclarece que a sobrevivência humana “[...] implicou, sempre, algum tipo de deslocamento. Ir e vir é o ato primário da construção do registro toponímico e cartográfico e tais registros vão expressar, a cada momento histórico, a forma mesma em que se realiza esse movimento.”²⁴⁴ Mudam os registros, as linguagens, seus suportes, os olhares, porque se alteram as relações de produção das sociedades humanas e, com elas, suas espaço-temporalidades, linguagens e suas geografias.

Muitos estudiosos (Lewis, 1987; Ostrower, 2002; Santos, D., 1997; Szamosi, 1988, entre outros) defendem a tese, com a qual concordo, sobre a impossibilidade de realização do pensamento humano sem a categoria espaço. Lewis (1987, p. 50 et seq.) corrobora esta perspectiva ao afirmar que, antes mesmo da emergência do *Homo sapiens*, as capacidades de transmissão e recepção de informações sobre relações espaciais entre fenômenos e eventos já eram bem desenvolvidas em muitos animais. Esses sistemas de mensagens ou formas de mapeamento são geneticamente predeterminados, bem como suas “linguagens”, portanto, resultam do processo de evolução dos seres vivos. Em outras palavras, em se considerando os processos evolutivos, pode-se afirmar que as noções de espaço são imprescindíveis à sobrevivência de muitos seres vivos, inclusive dos humanos.

Os seres humanos possuem como traço distintivo dos outros animais a capacidade de realização do trabalho. Esta atividade é a responsável pela construção das simbologias

²⁴³ Sobre esse assunto ver Ostrower (2002, p. 173), cujo entendimento foi transcrito na Apresentação do presente trabalho, que afirma que somente podemos imaginar e pensar mediante imagens de espaço, fundamento anterior de todas as linguagens.

²⁴⁴ Castoriadis (2000) em seu livro intitulado *A instituição imaginária da sociedade* também compartilha deste mesmo ponto de vista. Especificamente nos capítulos VI e VII da referida obra, o autor defende a existência de um núcleo monádico ao nascermos, ou seja, não nos diferenciamos do outro, a noção de interno e o externo – relações espaciais topológicas – ainda não se constituíram. A ruptura da mônada ou diferenciação entre o eu e o inominável, entre a internalidade e externalidade, fundamento para a constituição da realidade, ocorre somente mediante a necessidade, no caso do recém-nascido, a necessidade somática, antecede todas as outras. Os bebês que não conseguem romper com o núcleo monádico morrem de anorexia, indicativo de não ruptura com a onipotência efetiva da psique. A ausência do seio é ruptura do fechamento monádico, dilacera o mundo autístico do bebê, é componente constitutivo do objeto, em sua presença-ausência, “[...] a polaridade do sim/não, da realidade e da negação, do possível e do efetivo encontram aqui seus primeiros germes subjetivos, e o esquema figura-fundo começa a ser estabelecido com articulação geral de uma ‘consciência’ e de uma ‘percepção’ embrionárias.” (CASTORIADIS, 2000, p. 346). Verifica-se também nesse autor a idéia de que a consciência e percepção embrionárias derivam das primeiras noções de espaço do recém-nascido.

toponímicas humanas, expressas nas diferentes linguagens engendradas espaço-temporalmente, ao longo de diferentes formações sócio-econômicas, como testemunham as múltiplas produções culturais, veiculadas na mídia em geral e aquelas catalogadas em museus – mapas, pinturas, esculturas, filmes e outras figurações espaciais.

Não temos, enquanto gênero humano, uma única concepção de espaço e, muito menos, uma única linguagem para expressar nossas espacialidades, como assim desejou e tentou realizar por um longo tempo a racionalidade hegemônica do Ocidente, com sua concepção métrica de espaço-extensão e espaço-suporte cuja menção foi feita no início do presente item.

A diversidade de nossos símbolos e registros toponímicos, expressos em nossas linguagens e territórios e, portanto, nas figurações espaciais humanas é um de nossos traços característicos. Os mapas²⁴⁵ que os seres humanos produziram ao longo de sua existência são testemunhos da diversidade das concepções de espaço, espacialidades, bem como de suas geografias, produzidos sob um determinado modo de produção. É o que pode ser verificado nas cinco figuras que seguem, produzidas por diferentes grupos humanos, em materiais, locais, épocas e modos de produção os mais diversos.

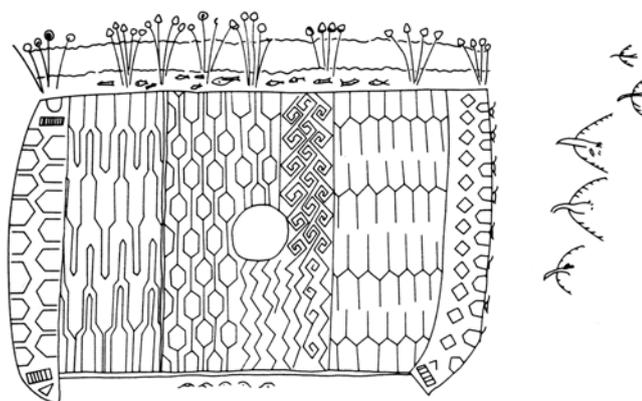


Figura 1 – Mapa cosmológico produzido na Índia, aproximadamente entre 8 000-2 500 a.C., no Mesolítico (tamanho original: 44 X 75 cm).

Fonte: SMITH (1994, p. 14).

²⁴⁵ Os encaminhamentos que estou dando à reflexão demandam uma concepção de mapa diferente das que comumente são utilizadas na ciência cartográfica e, muitas vezes, na cartografia geográfica. Entendo por mapas as representações gráficas que facilitam entendimentos espaciais de coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano (HARLEY; WOODWARD, 1987, p. XVI). A concepção explicitada permite considerar uma grande variedade de figurações espaciais como mapas, inclusive aquelas classificadas como pré-históricas, presentes em diferentes suportes como em paredes de cavernas, jarros e outros objetos de cerâmica. No debate sobre as origens da arte, muitas peças consideradas como artísticas são também classificadas pelos historiadores da cartografia como mapas. Foi somente na época moderna que os mapas passaram a ser definidos, rigorosamente, do ponto de vista de sua equivalência ou isomorfia métrica com o real. A concepção de mapa que adotei, é utilizada freqüentemente por pesquisadores da história da cartografia, educadores e outros profissionais que possuem uma visão menos alinhada a uma concepção moderna de cartografia, essencialmente cartesiana-newtoniana pelo fato de ter, na matematização e mecanização do espaço, seus principais fundamentos.



Figura 2 – Mapa pictórico, pintura rupestre produzida em Çatal Hüyük, Turquia, em 6 000 a.C., no Neolítico (tamanho original: aproximadamente 3 metros).

Fonte: SMITH, (1987, p. 74).

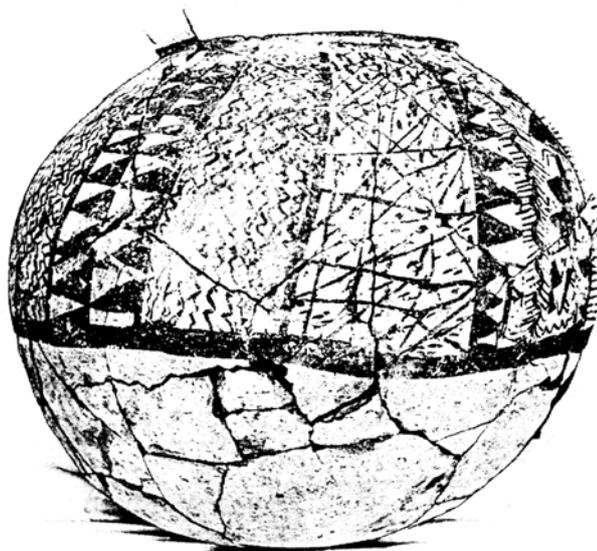


Figura 3 – Paisagem em Jarro produzida em Tepe Gawra, Iraque, entre 4 000-3 000 a.C. (diâmetro original: 70 cm)

Fonte: SMITH, (1987, p. 72).



Figura 4 – Mapa pictórico de antiga vila pré-histórica, produzido em Cangyuan, Província de Yunnan, China, em 1 000 a.C. (tamanho original: 175 X 310 cm).

Fonte: SMITH (1994, p. 5).

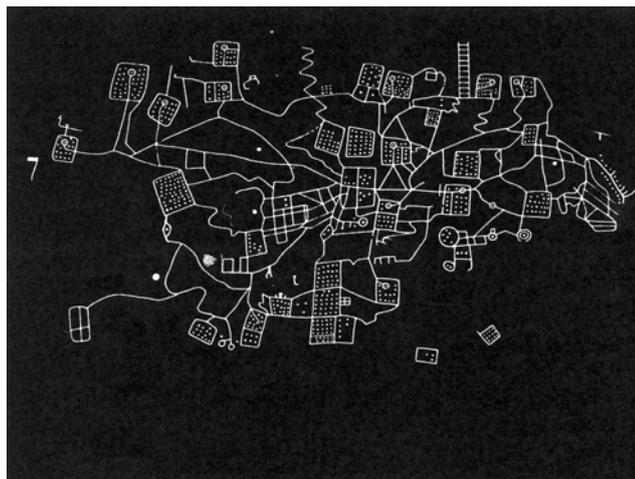


Figura 5 – Mapa topográfico (Mapa de Bedolina), compósito em pedra, produzido em Bedolina, Valcamonica, em 1 000 a.C. (tamanho original: 2.30 X 4.16 m).

Fonte: SMITH, (1987, p. 79).

É importante salientar que as figuras apresentadas nos permitem inferir que antes mesmo do aparecimento da escrita os seres humanos elaboravam figurações espaciais sob as mais diferentes formas. Expressar espacialidades se colocava como necessidade aos grupos humanos à época; contudo, dificilmente se pode discutir o uso ou significado atribuído às figurações espaciais no contexto do momento histórico em que foram produzidas.

Estudos sobre o comportamento animal revelaram que cada uma das espécies possui procedimentos de mapeamento característicos. Lewis (1987) cita um estudo de caso de lobos do nordeste de Minnesota, cuja espacialidade recobre aproximadamente uma extensão de 100 a 300 quilômetros quadrados. A cada três semanas, em intervalos regulares, esses animais deixam sinais olfativos ao longo de rotas estabelecidas na referida área. Notou-se também uma concentração maior de sinais em entroncamentos e em locais próximos aos limites dos seus territórios. Este fato evidencia a importância que a delimitação territorial e a noção de espacialidade têm para a sobrevivência do animal em questão, revelando também a existência de comportamentos espaciais, como a realização de “mapeamentos”, em outros seres que não os humanos.

Géza Szamosi, em seu livro intitulado *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas*, faz observações relevantes sobre as concepções de espaço e tempo, considerando-as como padrões construídos pelos seres vivos ao longo de seus processos evolutivos. Ao referir-se, no Capítulo 3 de seu livro, à cosmologia mamífera afirma que esta:

[...] atingiu um novo estágio com a evolução dos seres humanos. Pois os humanos não apenas percebem objetos no espaço e no tempo, mas também criam símbolos para ‘objetos’, para ‘espaço’ e para ‘tempo’. Com o uso dos símbolos humanos, foram criadas as cosmologias de espaço e tempo simbólicos. (SZAMOSI, 1988, p. 47).

Espaço e tempo simbólicos são um dos traços que caracterizam o humano no ser humano e este somente se realiza, em qualquer sociedade, por meio da linguagem. É isto o que as cosmologias humanas têm de comum, ou seja, a capacidade de criação simbólica, característica esta que permite a tecedura das mais diversas concepções de espaço e tempo, objeto, espaço-temporalidades e linguagens, responsáveis pela elaboração de referências simbolizantes ou coordenadas semióticas, como as apresentadas nas Figuras 1 a 5. As figurações espaciais antecedem a escrita, enquanto forma de registro humano, o que evidencia a relevância dos saberes espaciais para os processos de sobrevivência e humanização da espécie em questão.

Os pesquisadores citados por Lewis (1987) verificaram também que, a maioria das mensagens espaciais dos animais é composta por pistas que demarcam o ambiente, e supõem a presença do receptor na área. Para uma parte considerável dos seres vivos, as capacidades relacionadas à transmissão e recepção de informações espaço-temporais foram e são, elementos importantes à sobrevivência de sua espécie. Os primeiros homínídeos não fugiram à regra, embora deveriam ter um comportamento muito diferente dos outros animais e mesmo dos insetos²⁴⁶, cuja determinação genética não lhes proporciona plasticidade ou variabilidade em termos comportamentais.

Segundo Lewis (1987), nos seres humanos, a consciência espacial e a habilidade em comunicá-la tomaram formas diferentes daquelas dos outros animais e mesmo dos homínídeos que os precederam. Os estudos dos registros toponímicos, principalmente de mapas pré-históricos²⁴⁷, indicam que a constituição da linguagem humana e o desenvolvimento de sua consciência espaço-temporal estão rigorosamente relacionados.

Corroborando a afirmação do autor citado, Wertheim (2001, p. 169), ao estudar as concepções de espaço desde a cosmologia medieval até os dias atuais, afirma que psicanalistas lacanianos, no esteio de Freud, acreditam que a própria mente humana tem estrutura espacial. Ostrower (2002), ao refletir sobre as imagens figurativas, afirma que a

²⁴⁶ Luria em seus estudos sobre a linguagem humana (1986, p. 23-26), ao fazer referência às “linguagens” de animais e insetos, afirma que elas possuem características diferentes da humana, e utiliza como exemplo a “dança” da abelha, por meio da qual essa comunica o seu estado de ânimo. Alguns autores como Deleuze e Guattari (2002, p. 13-14), apoiados pelas reflexões de Émile Benveniste, em sua obra *Problèmes de linguistique générale*, não consideram essa forma de comunicação uma linguagem propriamente dita, pois argumentam que esses insetos não são capazes de transmitir o que lhes foi comunicado.

²⁴⁷ A cartografia histórica tem feito interessantes reflexões sobre os mapas produzidos pelos antigos, e as publicações dos professores de geografia John Brian Harley e David Woodward constituem-se um rico material; destaco a coleção em dois volumes intitulada *The History of Cartography*. O volume 1 trata da cartografia pré-histórica, antiga e medieval produzidas na Europa e na área do Mediterrâneo; o volume 2 trata da cartografia produzida pelas sociedades do leste e sudeste asiáticos.

linguagem das formas de espaço se constitui em metalinguagem, referência que antecede a todos os modos de comunicação humana.

Considerando o exposto, se pode afirmar que existem fortes evidências que apontam para a relação existente entre concepções de espaço, linguagens e as geografias humanas. Talvez a mais efetiva seja o fato apontado por Santos D. (1997, p. 27) de que, por enquanto, inexistente “[...] qualquer referência a sociedades que dispensem o uso da categoria ‘espaço’ ou de referências derivadas de tal experiência.”

Nesse sentido, pode-se afirmar que as diferentes concepções de espaço engendradas pelos seres humanos na luta pela sua sobrevivência se expressaram e ainda hoje se expressam em suas linguagens, que podem ser consideradas como registros e sistematizações de suas geografias. Dessa maneira, as linguagens devem ser entendidas em uma perspectiva dialógica, são estruturas estruturadas, porque são constituídas social e espaço-temporalmente em um modo de produção e somente podem ser utilizadas mediante o processo de aprendizagem interindividual. São também, ao mesmo tempo, estruturas estruturantes e instrumentos de dominação, por viabilizarem a constituição de comportamentos, representações, imagens, figurações espaciais, entendimentos e ações no espaço, sendo expressas sob as mais variadas formas e voltadas para a realização de inúmeras ações que apontam para projetos societários os mais diversos, inclusive aquele que propõe a (re)produção do espaço para o capital. Resultam, por conseguinte, tanto de processos evolutivos quanto do desenvolvimento cognitivo. Eis a dualidade que caracteriza toda e qualquer produção humana. A linguagem não foge a regra. É o que tentarei demonstrar no item que segue, abordando especificamente a cartografia produzida entre o medievo e o Renascimento.

2.3.2. As simbologias toponímicas, as racionalidades humanas e o modo de produção

"Reconhecer a natureza contingente de nossas concepções de espaço não é desvalorizá-las – o espaço relativístico não é menos útil ou belo porque compreendemos sua inserção cultural. Mas, ao reconhecer isso, podemos nos tornar menos propensos a desvalorizar outras concepções de espaço. O fato de vivermos agora com dois tipos muito diferentes de espaço – espaço físico e ciberespaço – poderia também nos ajudar a ter uma atitude mais pluralista com relação ao espaço em geral. Em particular, poderia estimular uma maior abertura em relação aos esquemas espaciais de outras sociedades. [...] nossos esquemas espaciais são não apenas culturalmente contingentes, como historicamente contingentes. Uma visão definitiva ou suprema de espaço é coisa que não existe; há apenas um processo perene e aberto em que podemos descobrir constantemente novos aspectos desse fenômeno interminavelmente fascinante." (WERTHEIM, 2001, p. 224).

Ao longo da história da humanidade, os seres humanos, ao modificarem por meio do trabalho as concepções que possuíam de si mesmos, do Outro e dos elementos da natureza, transformaram as suas noções de espaço e tempo, portanto, suas representações espaciais, seus mapas e sua própria geografia; aqui entendida como conhecimento ou conjunto de saberes e ações sobre e nos lugares que garantiu, até o momento, a sobrevivência humana. Wertheim (2001, p. 27) defende a tese de que:

[...] nossas concepções de espaço e as concepções que temos de nós mesmos estão inextricavelmente entrelaçadas. Como nós, seres humanos, estamos inextricavelmente incrustados no espaço, o que pensamos ser deve logicamente refletir em nossas concepções do esquema espacial mais amplo. Nesse sentido uma história do espaço torna-se também uma investigação de nossas concepções cambiantes de humanidade.

A existência de uma sobredeterminação entre as concepções de espaço, espacialidades e geografias tecidas pelos seres humanos e suas identidades, é lugar comum nos debates científicos. Ao se transformarem as relações de produção, modificam-se as concepções de espaço, as espacialidades vivenciadas, os registros toponímicos, suas territorialidades e os próprios seres humanos, bem como as paisagens nas quais os mesmos vivem, eis a geografia do real à qual Moreira (2004, p. 177) se refere. A seguir, apresento alguns mapas-múndi criados em diferentes momentos históricos, que ilustram o que foi afirmado até agora.

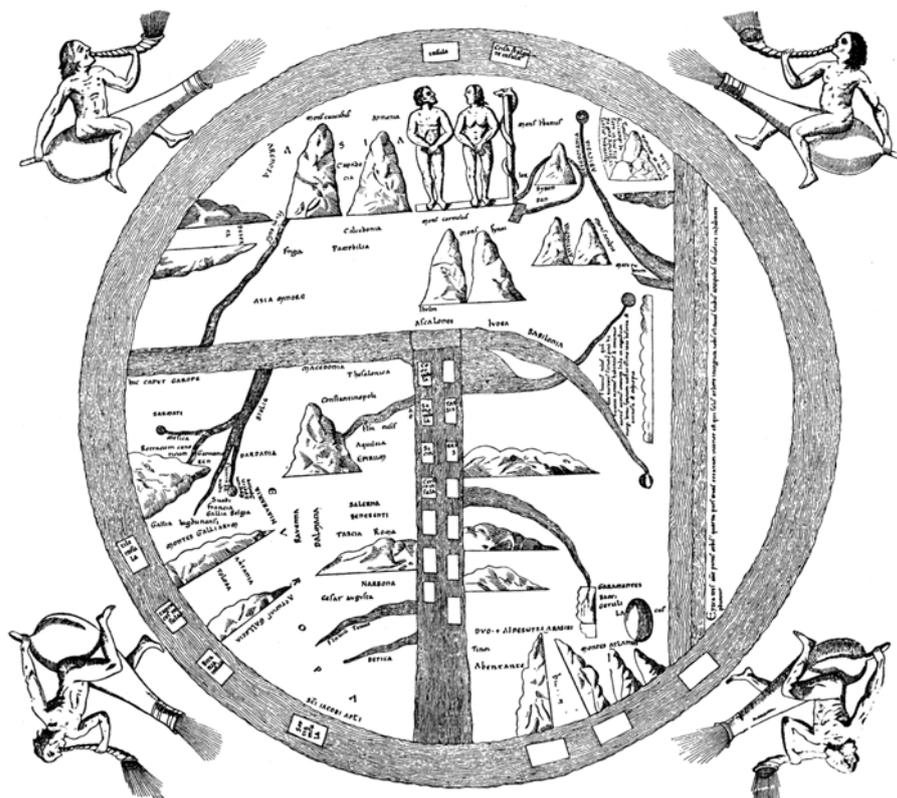


Figura 6 – Mapa-múndi TO (século XII)

Fonte: Dreyer-Eimbcke (1992, p. 48)

Os mapas TO ou mapas de roda foram produzidos na Idade Média. Os mais antigos que ainda hoje existem datam do século VIII²⁴⁸. “A letra O representa simbolicamente um anel ou um oval, no qual se acha normalmente inscrito um T que resulta da subdivisão esquematizada em três continentes.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 47). Estão representadas no mapa a Ásia – porção superior –, a África – porção inferior direita do observador – e por fim, a Europa. Verifica-se que a Terra Santa, onde estão apresentados Adão, Eva e a serpente, está situada na porção superior do mapa, orientado sempre para o Oriente, em função da valorização da espacialidade fundada na cosmologia cristã.

[...] A haste do T é formada pelo mar Mediterrâneo entre a Europa e a África ou ‘Líbia’. O braço setentrional da trave é representado pelo rio Don, pelo mar de Azov, pelo mar Negro e pela porção oriental do Mediterrâneo entre a Ásia e a

²⁴⁸ Segundo Ginzburg (2001, p. 100 et seq.), o medo e a desvalorização das imagens prevalecem em toda a Idade Média europeia, daí a pequena variedade de mapas e pinturas no período. A *imago* era entendida como ficção, abstração, realidade pálida e empobrecida, por isso era desvalorizada. A *presentia*, palavra ligada há tempos às relíquias dos santos foi cada vez mais associada à eucaristia. Dessa maneira, em 1215, com a proclamação do dogma da transubstanciação, o medo das imagens lentamente começa a diminuir. “[...] Aprende-se a domesticar as imagens, inclusive as da Antigüidade pagã. Um dos frutos dessa reviravolta foi o retorno à ilusão na escultura e na pintura. Sem esse desencantamento do mundo das imagens, não teríamos nem Arnolfo di Cambio, nem Nicola Pisano, nem Giotto. A ‘idéia da imagem como representação no sentido moderno do termo’, de que Gombrich falou, nasce aqui.” (GINZBURG, 2001, p. 102). Mercantilismo, aristocracia e suas territorialidades, espacialidades, concepções de espaço e imagens nutrem relações muito profundas entre si. Não por acaso, a Itália e a Holanda se tornaram destacadas produtoras de imagens, seja sob a forma de pinturas ou mapas. Sobre este assunto ver excelente livro de Svetlana Alpers (1999) intitulado *A arte de descrever*.

Europa. O braço meridional é constituído pelo rio Nilo, que separa a Ásia da 'Líbia'. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 47).

A cartografia hegemônica do Ocidente latino no medievo, como todo e qualquer conhecimento, era elaborada conforme os preceitos bíblicos, sendo as escolas monásticas ou, de maneira geral, os clérigos seus principais produtores. O mapa de um mundo, criado pelo Deus cristão, era elaborado a partir da palavra divina revelada por meio da Bíblia, por isso, a cartografia da Idade Média caracteriza-se por evidenciar a espacialidade hegemônica cristã. A palavra de Deus escrita na Bíblia, essencial para o entendimento do mundo à época, era elemento fundamental para a construção de mapas TO. Conseqüentemente, para entendê-los, se faz necessário um certo domínio da cosmologia cristã presente na Bíblia, especificamente do livro do Gênesis no Velho Testamento.

Muitos autores tendem a afirmar que os mapas elaborados nesta época expressavam uma visão subjetiva do mundo, em oposição às imagens consideradas objetivas presentes nos atuais planisférios²⁴⁹. Contudo, gostaria de salientar que se trata de uma afirmação questionável na medida em que uma tal oposição tem como fundamento uma concepção absolutista da verdade e do significado do que seja ou não um conhecimento verdadeiro, expressão da concepção do ideal científico moderno, fundado em uma visão fisicalista e substancialista de mundo.

Lembre-mos das sábias palavras de Elias (1998a), que entende que todo conhecimento tem sido para os seres humanos um meio de orientação, essencial para a sobrevivência dos grupos sociais. Ora, se a racionalidade cristã bem como seus mapas perduraram por um longo tempo, foi exatamente porque tais conhecimentos eram relativamente congruentes com a realidade da época. Atendiam à demanda realizada pela sociedade naquele momento histórico, portanto, compunham o seu projeto societário. A divisão entre conhecimento subjetivo e objetivo, nesta perspectiva, deixa de fazer sentido na medida em que se entende que todo conhecimento é produzido social e espaço-temporalmente. A idéia da existência de um indivíduo independentemente da dimensão social é uma falácia. Sociedade e indivíduo nutrem entre si relações dialéticas, contudo, o segundo somente pode se realizar por meio das determinações sociais.

²⁴⁹ Dentre eles Kimble (2000, p. 235 et seq.), cujo livro intitulado *A geografia na Idade Média*, faz referência à cartografia da época, especificamente no Capítulo 8, intitulado *Os Mapas na Idade Média*. Para o autor: “[...] No todo, provavelmente é correto dizer que a grande maioria destes *mappaemundi* são para serem considerados como obras de arte e não de informação. Seus autores estavam criando algo muito diferente da malha cartográfica moderna cujo mérito é ser documento essencialmente útil, e por uma construção científica.” (KIMBLE, 2000, p. 236).

Considerando o exposto, a afirmação de que os mapas TO apresentavam uma visão subjetiva do mundo, pelo fato de não se constituírem em fontes de informações objetivas, deve ser considerada, no mínimo, temerária. Expressa muito mais nossa incapacidade de entender ou racionalizar sobre outras noções de espaço, espacialidades e mapas, como acertadamente afirma Wertheim (2001, p. 53) na epígrafe que abre o presente item e no trecho que segue: “[...] não somos capazes de conceber um lugar como ‘real’ a menos que tenha uma localização matematicamente precisa do espaço físico.” Daí muitos autores contemporâneos usarem os termos virtual, simbólico ou imaginativo para se referirem aos mapas da época, querendo assim indicar que se tratavam de quase-mapas, pré-mapas ou algo próximo aos mapas elaborados pelos ocidentais no contexto de sua concepção moderna de espaço que, nesta perspectiva, é absolutizada ou considerada a única possível.

Bevan e Phillot (apud KIMBLE, 2000, p. 238) afirmam que “[...] um mappamundi medieval, para ser devidamente apreciado, deveria, num grau considerável, ser visto como um romance ilustrado.” Apesar das concepções reducionistas ou moderna de espaço, espacialidade e de mapas utilizados pelos autores, é importante destacar que sua afirmação indica o caráter ou fundamento narrativo²⁵⁰ do mapa TO medieval, em oposição ao mapa moderno, eminentemente descritivo. Evidencia também a oposição entre mapa moderno, considerado científico em uma perspectiva científica moderna, e mapas que revelam outras cosmologias, considerados como não objetivos, na visão hegemônica ocidental moderna.

A matéria da descrição é um objeto, ser, coisa, paisagem, sentimento. Supõe uma representação mais congruente com uma realidade empiricamente existente, daí sua maior tendência à monossemia. “Descrição miudamente fiel é, como certos quadros, uma espécie de natureza morta.” (Garcia, 1995, p. 231).

Alpers (1999), ao estudar a arte de descrever por meio da pintura holandesa, especificamente a partir das obras de Vermeer e Rembrandt, conclui que esta era eminentemente descritiva, em comparação com a produção italiana, caracterizada pela autora como sendo narrativa. Ao identificar a pintura holandesa como descritiva, afirma ter nela existido um impulso cartográfico. Dessa maneira, traça um paralelo extremamente interessante entre cartografia moderna e pintura; daí a mesma afirmar que, apesar de atualmente os cartógrafos e historiadores de arte terem concordado em manter a separação

²⁵⁰ Garcia (1995, p. 239) afirma que a matéria da narração é o fato ou um episódio real ou fictício, entendido como qualquer acontecimento de que o ser humano participe direta ou indiretamente. A narração supõe ação, um enredo, tendendo, portanto, mais à polissemia do que a uma descrição. É importante salientar que entendo que inexistem a monossemia e polissemia em si e *per se*, essas devem ser consideradas no contexto dos jogos de linguagem socialmente realizados. Um objeto ou linguagem não são monossêmicos ou polissêmicos em si, dependendo dos usos sociais que deles se fazem, acabam por apresentar maior ou menor grau de polissemia.

entre cartografia e arte, essa é uma fronteira que teria “[...] intrigado os holandeses. Pois numa época em que os mapas eram considerados um tipo de pintura, e em que as pinturas desafiavam os textos como uma maneira fundamental de compreender o mundo, a distinção não era nítida.” (ALPERS, 1999, p. 253).

É preciso salientar que, ao contrário do que muitos pensam, o divisor de águas entre as pinturas e os mapas não é tão nítido quanto parece. Os exemplos mostrados por Alpers (1999) e os mapas estudados pela equipe de Harley e Woodward (1987, 1994), alguns poucos apresentados no item anterior do presente Capítulo, demonstram este fato de maneira inquestionável. Em diferentes momentos históricos, cartografia e pintura se distanciam, se aproximam, amalgamam, qual o movimento de ritornelo²⁵¹ em um grande concerto.

Não por acaso, as imagens, figurações espaciais ou mapas “pré-históricos” estudados pelo grupo de pesquisadores ligados a Harley e Woodward (1987, 1994) foram, igualmente, objetos de pesquisa dos historiadores de arte. Também Alpers (1999), como mostrei anteriormente, tende a questionar em seu estudo uma nítida distinção entre mapas e pintura. É que, se abordada em sua espaço-temporalidade, a cartografia produzida pelos seres humanos nem sempre esteve fundada em uma concepção moderna de espaço. Subjacente a toda cartografia existem diferentes concepções de espaço, que não são as mesmas porque o modo de produção, bem como as relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio que os circunda e suas territorialidades são diferentes. Conseqüentemente, seus mapas e geografias serão diferentes.

Ao defendermos a existência de uma nítida separação entre mapas e pinturas estamos descolando ambas as produções dos seus contextos espaço-temporais de realização, negamos as linguagens como práxis, enquanto relações humanas que são e, portanto, os jogos de linguagem nos quais elas se realizam. Este *habitus* é próprio da cosmologia ocidental hegemônica que, ao enfatizar a identidade do objeto descolada das relações sociais na qual a mesma é tecida, tende a estancar o movimento do conhecimento. Retiramos tais produções do âmbito das práxis humanas e as diferenciamos somente a partir de sua forma, expressão de uma concepção moderna e hegemônica de espaço.

Na perspectiva científica moderna de mapa, fundada na concepção de espaço cartesiano-newtoniano-kantiano, são poucas as sociedades humanas que possuem mapas. Este entendimento me parece insustentável, dado que a própria sobrevivência dos seres humanos

²⁵¹ Em um concerto clássico, a volta de todos os instrumentos da orquestra após um solo instrumental.

implicou, necessariamente, a constituição e tecedura de cartografias, mapas e geografias com graus de congruência com o real, adequados a cada formação social e modo de produção.

É importante destacar que uma distinção rígida entre cartografia e pintura somente faz sentido no contexto do *habitus* ocidental hegemônico que, ao cindir razão e sensibilidade, valoriza a primeira, portanto o mapa cartesiano-newtoniano, bem como as noções de espaço euclidianas e projetivas²⁵² e as figurações espaciais que as expressam, que permitirão, nesta perspectiva hegemônica, o entendimento geográfico do mundo. Eis a opção por noções de espaço e espacialidades realizada no contexto de um determinado modo de produção que, por meio das relações sociais, definirá a identidade dos objetos e sua legitimidade.

Observa-se nos exemplos citados a oposição característica da cosmologia ocidental hegemônica presente no raciocínio da identidade fundada na aparência, descolada do sujeito: ou uma figuração espacial é objetiva ou não, é mapa ou não. Esta oposição é perniciosa na medida em que nega o pensamento dialético ao aceitar a “dualidade destruidora²⁵³”, rompendo com a possibilidade de pensar o ser como sujeito e objeto ao mesmo tempo: “[...] a separação tradicional entre sujeito e objeto transforma-se em uma modalidade específica de autodeterminação consciente e não-consciente.” (SILVA, 1986, p. 53). Entendo que, talvez, o raciocínio mais adequado a utilizar em relação aos mapas seja o de maior ou menor grau de objetividade que, é bom lembrar, não existe *per se*; trata-se sempre de uma relação entre o que, nas relações sociais, é considerado mais ou menos legítimo, mais ou menos verdadeiro e mais ou menos objetivo.

Entendo que o mapa TO é uma figuração espacial que expressa a cosmologia hegemônica do medievo, bem como sua espacialidade, portanto, sua concepção de espaço fundada em elementos qualitativos e não quantitativos, a métrica do espaço não possuía tanta centralidade naquele modo de produção.

Via de regra, os escritos modernos sobre a produção cartográfica do referido período indicam a dificuldade dos pesquisadores em entenderem as noções de espaço, portanto, as espacialidades do medievo. Esta dificuldade pode também ser entendida como um indicativo da valorização de uma visão suprema e absolutista do espaço, que aponta para a negação dos esquemas espaciais de outras sociedades, bem como de suas territorialidades e geografias. Não por acaso, na geografia hegemonicamente ensinada pelas escolas de massas, se estuda e

²⁵² De maneira bem simplória, são as noções de espaço que se referem, respectivamente, à métrica, às distâncias e extensões e às projeções, perspectivas.

²⁵³ Termo usado por Pankow (1988, p. 185).

dissemina a moderna noção de espaço, lentamente produzida para e pelo capital. Por isso, afirma Wertheim (2001, p. 55):

Não há palavras capazes de explicar o ‘lugar’ que não está em parte alguma, o ‘ponto’ que está em toda parte. Nenhuma metáfora pode descrever a fusão de corpo e alma na Unicidade que para os cristãos medievais era a fonte de tudo. No instante dessa visão beatífica, a linguagem finalmente falha a um de seus maiores expoentes. Espaço do corpo e espaço da alma amalgamaram-se num espaço único. O mistério está além da inteligência.

A linguagem falha porque cada noção de espaço e, portanto, as espacialidades engendram diferentes linguagens. “[...] Assim como o ciberespaço não pôde ganhar existência até que novos tipos de linguagem para a comunicação eletrônica fossem desenvolvidos, assim também qualquer novo tipo de espaço requer o desenvolvimento de uma nova linguagem.” (WERTHEIM, 2001, p. 223). Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem – estrutura estruturada, estruturante e instrumento de poder – é a condição para a realização da espacialidade humana e, portanto, para a construção de sua noção de espaço, seus territórios e suas geografias. Espacialidades diferentes, necessariamente, se expressam-realizam por meio de linguagens igualmente diversas.

A seguir, está apresentado o mapa-múndi produzido por Macróbio em 1483 e, subsequente, um outro, datado de 1850/51 produzido por John Tallis & Co, que usa a projeção de Mercator para apresentar a rota da viagem realizada pelo capitão Cook:



Figura 7 – Mapa-múndi de Ambrósio Macróbio (1483)
Fonte: Dreyer-Eimbcke (1992, p. 118).



Figura 8 – Mapa moderno produzido por John Tallis & Co. (1850/51)

Fonte: Dreyer-Eimbcke (1992, p. 187).

Se compararmos as Figuras 6 e 7, pode-se verificar que subjacente às mesmas temos concepções diferenciadas de espaço, portanto de espacialidades, cosmologias e geografias. No mapa de Macróbio, pode-se verificar que há um aumento significativo das massas de água em relação às terras emersas, ao contrário do mapa TO. Aparecem também outros continentes e locais, ao mesmo tempo em que suas localizações começam a se tornar mais congruentes com o real.

É no período situado entre o Medievo e o Renascimento que os mapas vão se tornando mais descritivos que narrativos. Não por acaso, muitos deles, cada vez com maior frequência, passam a apresentar a palavra *Descriptio*. Segundo Alpers (1999, p. 247) “[...] Esse era um dos termos que mais se usavam para designar o empreendimento cartográfico. Os autores ou editores de mapas eram referidos como ‘descritores do mundo’, e seus mapas ou atlas como o mundo descrito.” Observa-se que foi exatamente na passagem do modo de produção feudal para o capitalista que ocorreu a constituição da crença ocidental no isomorfismo entre a linguagem e o objeto que ela representa. O mapa passa a ser entendido como instrumento de descrição do mundo tal qual ele é, ocultando-se as relações entre modo de produção e produção cultural, entre mapas cartesianos-newtonianos, o *habitus* das classes sociais hegemônicas e as espacialidades a elas inerentes.

Apesar de inexistir uma exata separação entre narração e descrição, Alpers (1999) nos chama a atenção para a necessidade da distinção entre as tendências narrativas e descritivas em pinturas e mapas. Isso porque elas podem nos auxiliar no discernimento entre esses dois modos de produzir figurações espaciais. “[...] Descritivo é, de fato, um modo de caracterizar muitos dos trabalhos que estamos acostumados a qualificar de realistas.” (ALPERS, 1999, p. 30). Tais obras se caracterizam pela quietude ou imobilidade, sintoma da oposição existente entre estas e os pressupostos da arte narrativa.

“Parece haver uma proporção inversa entre descrição atenta e ação: a atenção à superfície do mundo descrito se faz em detrimento da representação da ação narrativa.” (ALPERS, 1999, p. 30). Para a autora, “[...] as imagens descritivas, pelo menos no século XVII, eram fundamentais para a compreensão ativa do mundo pela sociedade.” (ALPERS, 1999, p. 31). Eis o ponto de vista ou a crença moderna que a geografia da leitura ou escolar irá também assumir no século XVIII e, com maior eficácia, no XIX, no processo de disseminação da territorialidade das escolas voltadas para os trabalhadores.

Foi Panofsky que, ao comentar a obra descritiva do holandês Jan van Eyck, fez uma brilhante caracterização da descrição:

[...] opera como um microscópio e como um telescópio ao mesmo tempo [...] o observador é compelido a oscilar entre uma posição razoavelmente afastada da pintura e várias posições muito perto dela [...] Nem um microscópio nem um telescópio se prestam para observar a emoção humana. [...] A ênfase antes é na quietude que na ação. [...] Medido pelos padrões ordinários, o mundo do Jan van Eyck maduro é estático. (PANOFSKY, apud ALPERS, 1999, p. 30).

Dessa maneira, fica óbvia a diferença entre o mapa TO, narrativo, e os mapas de Macróbio e de John Tallis & Co, nesta perspectiva, tendendo e apontando para a descrição. Por meio da comparação das Figuras 6, 7 e 8, nota-se também que, com o passar dos anos, cada vez mais o mapa ocidental hegemônico avança rumo à descrição.

É importante salientar que na pintura, principalmente a partir do século XIX, ocorre um movimento diametralmente oposto ao da cartografia bem como da geografia hegemônicas. Isso porque nesse campo artístico passa à existência um sentimento de menosprezo às obras descritivas que, aparentemente, representavam tudo o que existia na natureza “de maneira exata” e “não seletiva”²⁵⁴.

O referido sentimento se tornará cada vez mais fortalecido entre a aristocracia e as elites urbanizadas e letradas da Europa, o que levou a uma certa desvalorização da arte descritiva. Alpers (1999) entende esse processo como resultante do desprezo que os grupos

²⁵⁴ Eis um exemplo didático que mostra que a exatidão e a seleção são idéias social e espaço-temporalmente construídas e legitimadas por grupos hegemônicos.

hegemônicos europeus cultivavam em relação aos camponeses da Holanda setentrional: “[...] único lugar na Europa da época onde mais de cinquenta por cento da terra era propriedade de camponeses. [onde] Diferentemente de outros países, o poder senhorial era fraco ou inexistente.”(ALPERS, 1999, p. 286).

O fundamento do sentimento de desprezo das classes hegemônicas para com a arte descritiva residia, segundo Alpers (1999, p. 31-32), no primado da mente sobre os sentidos, na valorização da instrução sobre a ignorância. Afinal, para entender a arte narrativa fazia-se necessário ter domínio sobre a história a qual ela se referia, disponibilizada ou por meio da tradição oral ou, a partir do advento da imprensa ocidental²⁵⁵, por meio da linguagem escrita, inicialmente acessível apenas às elites. A arte descritiva apenas deleitava aos olhos e, do ponto de vista do seu consumo, como a concebemos hodiernamente, essa produção nasce com os holandeses²⁵⁶. O desprezo pela arte descritiva revelava o temor da decadente aristocracia europeia pelos camponeses e os novos ricos que despontavam no horizonte social.

O mapa de Macróbio aponta para as radicais mudanças que as noções de espaço, as espacialidades hegemônicas e as imagens do mundo irão sofrer junto aos ocidentais nos séculos posteriores. A Terra se encontra dividida em zonas, já se vislumbra um exercício de classificação – zona frígida, incógnita, antípoda –, as superfícies de água aumentam, o que equivale dizer que este mapa, em comparação com o TO, primou ou valorizou uma maior congruência com a realidade fundada na métrica, essencial ao desenvolvimento do capital. Embora as lendas ainda nele estejam presentes, se compararmos os três mapas (Figura 6, 7 e 8), podemos afirmar que o de Macróbio sinaliza ou indica a mudança de ventos nos rumos da cartografia e da própria geografia em direção à descrição, o que as levou a distanciarem-se da narração²⁵⁷.

²⁵⁵ Os primeiros livros impressos foram feitos por chineses e japoneses no século VI. No século XV, o ourives alemão Johannes Gutenberg criou a imprensa de tipo móvel, método de impressão que permitia imprimir grandes quantidades de páginas a baixo custo, em um menor tempo. (BENDER, 1994, p. 26-27). Observa-se já no período em questão, o emprego da lógica do capital: produzir mais, a custos cada vez mais baixos em menor tempo.

²⁵⁶ Sobre esse assunto ver Alpers (1999).

²⁵⁷ Segundo Alpers (1999, p. 31) Leon Battista Alberti afirmará que a *storia* na pintura (narrativa) “[...] comoverá a alma do observador quando cada homem aí pintado mostrar claramente o movimento de sua alma. A história bíblica do massacre dos inocentes, com suas hordas de soldados enfurecidos, crianças moribundas e mães aflitas, foi o epítome daquilo que, deste ponto de vista, a narração pictórica e portanto a pintura devem ser.” É interessante destacar que a pintura narrativa tinha como foco os seres humanos e não a natureza, concebida à época como imóvel e imutável.

2.3.3. A (re)produção do espaço do e para o capital, a assunção de espacialidades e o processo de estrangeirização discente

"O surgimento da burguesia, por sua vez, vai exigir uma nova leitura. As coisas deixam de ser "coisas em si" para serem em potência, isto é, para serem entendidas como matérias-primas. [...] Tais mudanças obrigam a um deslocamento do sujeito - ao se olhar o mundo em perspectiva é possível a um mesmo sujeito estabelecer, muito além de uma hierarquia locacional, uma leitura multidirecionada do fenômeno, isto é, vê-lo sob diversos ângulos sem estar, necessariamente, presente em nenhum." (SANTOS, D., 1997, p. 160).

O incremento do comércio, inicialmente na bacia mediterrânea, e seu posterior espraiamento, a perda crescente do poder pela Igreja, o fortalecimento da aristocracia e posteriormente, da burguesia, a constituição dos Estados aristocráticos e modernos, a laicização do saber, portanto, das idéias e das linguagens, das crenças e das práticas, expressões das lentas transformações no modo de produção, engendraram uma cartografia e uma geografia voltadas para a prática do comércio e da navegação, fundamento do seu desenvolvimento rumo à descrição. Daí a cartografia e geografia hegemônicas terem se orientado para a descrição, para a quantificação e valorizarem as noções euclidianas e projetivas de espaço em detrimento da qualidade e das noções de espaço topológicas.

O que se verifica nos mapas produzidos aproximadamente entre os séculos XV e XVI é que, com as navegações e o mercantilismo, ocorre um esgarçamento do tecido da cartografia e geografia cristã, suas urdiduras e teceduras já não mais auxiliam na racionalização hegemônica do mundo. Uma outra malha de racionalidade é exigida: o cartesianismo emerge como resposta às demandas da espacialidade burguesa que estava a se disseminar pelo mundo. A exatidão da localização e descrição dos corpos, dos continentes, nas representações cartográficas e geográficas passa a ser perseguida²⁵⁸ com afincos, por ser a condição para o domínio capitalista de outros territórios e de tudo o que neles existia.

Representar a esfera em um plano, que torna visível toda a superfície terrestre, a fim de visualizá-la de maneira onisciente – expressão do desejo de dominação e onipotência dos segmentos burgueses em processo de hegemonização –, e descrever as potencialidades econômicas de seus recursos naturais expressam uma transformação cosmológica e, portanto, do processo civilizador, do olhar, fundamental para a realização do modo de produção capitalista, como indica Santos D. (1997, p. 160) na epígrafe do presente item.

²⁵⁸ Segundo Santos D. (1997, p. 258), à época de Luiz XIV foi fundada a *Académie Royale* (1635), que oferecia altos salários a quem se dedicasse a pesquisas astronômicas e cartográficas. "A criação da *Académie* tinha por objetivo construir mapas precisos, tanto de Paris quanto da França e do mundo todo. Na época já era claro que o desenvolvimento de uma cartografia precisa resultaria, independentemente da escala, na possibilidade de um melhor planejamento – tanto das viagens e, portanto, do comércio exterior e controle das colônias, quanto da ação interna do poder do Estado."

Aos poucos, com as navegações e o capitalismo em sua face mercantil, a Terra vai ganhando a conformação que atualmente conhecemos. Outras terras emersas passam a compor o mundo conhecido. Em relação ao (re)aparecimento de uma porção maior de terras austrais nos mapas europeus, como é o caso daquele elaborado por Macróbio presente na Figura 7, Dreyer-Eimbecke (1992, p. 116) afirma que:

Sob a influência do cristianismo, foi caindo em esquecimento a ciência da esfericidade da Terra. Durante quase mil e quinhentos anos, a Terra era considerada um disco, e qualquer opinião contrária acabou considerada heresia. Assim, a idéia de um continente austral sobreviveu apenas a uma tradição árabe, de onde retornou ao Ocidente no decorrer das cruzadas, voltando então a se tornar patrimônio comum dos estudiosos na época das grandes descobertas.

Verifica-se que o resgate da idéia da esfericidade da Terra é realizado em um contexto de expansão comercial, período em que as noções métricas de espaço passam à hegemonia. Para ilustrar o que foi afirmado, resgatemos novamente Wertheim (2001, p. 23), que afirma que entre o Renascimento e a

[...] ‘revolução científica’ do século XVII – ocorreu uma profunda mudança, tendo a atenção ocidental se desviado cada vez mais do conceito teológico de alma para a concretude física do corpo. Desde o Iluminismo, no século XVIII, vivemos numa cultura que tem sido esmagadoramente dominada por preocupações não espirituais, mas materiais. Em suma, no Ocidente moderno vivemos numa era profundamente materialista e fisicalista.

O que se verifica no processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo, período no qual foram produzidos os mapas apresentados nas Figuras 6, 7 e 8, é uma lenta mudança na cosmologia ocidental hegemônica, portanto, em suas linguagens e racionalidades, em suas espacialidades, concepções de espaço, figurações espaciais, territorialidades, geografias e cartografias. Recorramos mais uma vez a Santos D. (1997, p. 43), que habilmente sintetiza os movimentos responsáveis pela criação das novas noções de espaço, que rapidamente se tornaram hegemônicas:

Da terra fixa à construção de uma concepção de planeta móvel, girando em torno de si mesmo e do centro do Universo (o Sol), do mapa em TO ao mapa de Mercator, da Europa como centro do Universo à Europa como continente hegemônico (na parte de cima e ao centro dos mapas), da relação de suserania à propriedade privada da terra agrícola, dos caminhos à construção de estradas, dos feudos à retomada das cidades, o que se observa é uma transformação radical na concepção ocidental de espaço e espacialidade fundada, inclusive, na apropriação e transformação generalizada de novos (e, até então, desconhecidos) territórios. Se é possível afirmar que a construção da sociedade burguesa pressupõe um redimensionamento da noção de tempo, o que se quer é evidenciar a dimensão espacial dessa dinâmica e, portanto, em que medida a construção de novas relações sociais reconstrói, de um lado, o arranjo paisagístico tanto da Europa quanto das novas terras conquistadas e, de outro, como e por que tais transformações expressam-se também, na constituição do discurso científico.

O espaço métrico euclidiano e projetivo, como afirma Santos D. (1997, p. 264), se coloca, no contexto do novo modo de produção, como categoria articuladora do pensamento sobre o real, fundamental na (re)produção das novas relações sociais e paisagens. Afinal de

contas, é preciso saber se deslocar no espaço em direção às áreas fornecedoras e consumidoras de mercadorias, é preciso mapear a localização das matérias-primas, verificar seu potencial de exploração. A linguagem a ser utilizada para o conhecimento-mapeamento do mundo lentamente se transforma, porque assim também ocorre com as demandas sociais e o modo de produção em curso.

Mudam as linguagens, as racionalidades, as concepções de espaço, as geografias, porque mudam os modos hegemônicos de produção da existência humana. O mapa, bem como a geografia que doravante serão ensinados-disseminados à população instrumentalizam para um eficiente deslocamento e exploração da natureza, em uma superfície terrestre cuja extensão passa a ser considerada como característica primordial ou essencial, expressão do olhar burguês sobre o mundo e do processo de violência simbólica encetado por essa classe social.

Dessa maneira, as relações espaciais euclidianas e projetivas foram valorizadas em detrimento das topológicas, o que sinaliza a ocorrência de uma “[...] ‘*abstraction mathématique de l’espace*’²⁵⁹ que quantifica a experiência total do homem – através da geometria euclidiana e da criação, conseqüente, de um conceito cognitivo do espaço – e as tramas emotivas, ‘existenciais’.” (BERTANINI, 1985, p. 119).

Ao enfatizar uma concepção geométrica uniforme e quantitativa de espaço, a cartografia moderna distancia-se da narrativa, tornando-se expressão da *res extensa* cartesiana. Eis, na perspectiva da transformação da linguagem cartográfica, e sua conseqüente assunção pela escola, o processo de estrangeirização ou alienação do ser. A escola passa a promover o estancamento do saber, por meio do ensino da geografia, ao enfatizar o espaço geométrico em detrimento da concepção qualitativa ou topológica da qual se originam as noções de espaço euclidianas e projetivas.

Segundo Bertanini (1985, p. 120), “A maior parte de nossas ações – como já vimos pela análise de Piaget e Inhelder – é orientada segundo relações topológicas do tipo: dentro-fora, longe-perto, separado-unido, contínuo-descontínuo, alto-baixo.” Cria-se no contexto de assunção de uma espacialidade hegemônica – euclidiana e projetiva, a ruptura ou dobra entre a geografia real e a da leitura ou da escola, a primeira fundada essencialmente em aspectos qualitativos ou topológicos do espaço e a segunda, orientada pela uniformidade matemática de um mundo quantificado, fundado na métrica euclidiana e na geometria projetiva.

²⁵⁹ Abstração matemática do espaço. Grifo da autora.

Ao ponto de vista qualitativo sobre o mundo opõe-se outro essencialmente quantitativo, negando-se assim a dialética e o movimento, necessários à realização do conhecimento. Da ênfase às singularidades que desconsiderava particularidades e generalidades, passa-se a focalizar as generalidades em detrimento das particularidades e singularidades. É que tanto no Medievo quanto no Renascimento negou-se o movimento dialético por meio do qual se realiza o conhecimento voltado à autonomia intelectual: a passagem da singularidade para a particularidade e generalidade em seus infindáveis movimentos e transformações. É por meio desse processo que ocorre a estrangeirização discente no ensino da geografia hegemônica.

Com a ênfase escolar no mapa e na cartografia modernos, a noção quantitativa de espaço – euclidiana e projetiva – passa à realidade, alcançando hegemonia. Mapa e cartografia hegemônicos doravante serão concebidos apenas como instrumentos que localizam áreas ou pontos na superfície terrestre com exatidão e que possibilitam a realização de um deslocamento eficiente, em um espaço uniforme, expressão da espacialidade burguesa.

A assunção, *a priori*, da espacialidade moderna uniformiza o olhar e as práticas espaciais, levando à negação de outras espacialidades em proveito daquela engendrada pela burguesia. Ocorre com isso a ruptura cognitiva com as espacialidades construídas pelos discentes. Rompe-se com a concepção topológica de espaço e, portanto, com a corporeidade humana, requisito de toda espacialidade²⁶⁰. Ao negarem-se outras espacialidades, viabiliza-se a (re)produção do espaço do e para o capital. Lembremo-nos novamente dos alertas feitos por Gramsci (apud MOREIRA, 1994): a reprodução do modo de produção capitalista implica também a submissão cultural. Assim, ao tornar sua espacialidade e concepção de espaço universal e hegemônica por meio da escola, os segmentos dominantes da sociedade viabilizam a (re)produção do espaço para o capital.

Considerando-se as idéias explicitadas, verifica-se a ruptura com uma concepção qualitativa de espaço e a assunção daquela geométrica e, portanto, a desvalorização das noções de espaço topológicas em favor das euclidianas e projetivas, lentamente valorizadas pela burguesia então em vias de constituir sua hegemonia, desde o final do Medievo e início do Renascimento.

O processo de hegemonia econômica da burguesia marca também a consolidação de seu poder simbólico: o espaço geométrico, mensurável, alça o patamar de cientificidade, doravante será real e verdadeiro o espaço físico engendrado no contexto da concepção

²⁶⁰ Sobre esse assunto ver Bertanini (1985).

“científica” moderna. É essa concepção de espaço que se encontra na atual configuração do mapa. A mensuração do mundo e sua representação cada vez mais exata passam a ser tão importantes que a cartografia ganha foros de ciência, alçando independência em relação à geografia, na mesma época em que a última se institucionaliza enquanto ciência.

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que o léxico “cartografia”, como o concebemos atualmente em sua face quantitativa, é uma invenção humana recente, expressão das demandas do capital. Segundo Oliveira (1993, p. 84), o mesmo foi criado pelo historiador português Visconde de Santarém, em 8 de dezembro de 1839, em uma carta escrita em Paris destinada ao historiador brasileiro Adolfo de Varnhagen. Antes de esse termo ser divulgado e consagrado, fato que ocorreu na segunda metade do século XIX, o vocábulo tradicionalmente usado para identificar esse tipo de atividade era cosmografia, termo também entendido como descrição geral do Universo.

É no século XX que ocorrerá a normatização do que doravante se deverá entender por cartografia, tendo a Associação Cartográfica Internacional (ACI) papel central nesse processo. Foi ela quem acabou por definir essa atividade nos seguintes termos: “Conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização.” (OLIVEIRA, 1993, p. 84).

A consagração e divulgação de um léxico em detrimento de outro, anteriormente utilizado, devem ser entendidas como substituição aleatória ou esse fato pode ser tomado como um indício de alguma mudança no olhar e nas idéias de determinados grupos sociais? Segundo Bosi (2002, p. 78), “É no uso das palavras que os homens trançam os fios lógicos e os fios expressivos do olhar.” Isso significa dizer que a elaboração, adoção, divulgação e consagração de um léxico podem ser entendidas como expressões de modificações ocorridas nos entendimentos do mundo dos grupos humanos.

A comparação do significado social atribuído à palavra cosmografia com a definição da ACI para o vocábulo “cartografia” remete a um processo de transformação cosmológica profunda, cuja formatação final ocorreu em meados do século XVII, período em que ocorreu o processo atualmente conhecido como Revolução Científica Moderna.

A própria elaboração da definição do vocábulo “cartografia” por uma associação profissional internacional expressa a mudança dos fios lógicos e expressivos na relação da sociedade com o saber cartográfico por ela produzido. Doravante o cartografar científico deve ser realizado por profissionais especialmente preparados para o ofício e os estudos que visam

à elaboração de cartas científicas devem ser realizados a partir de observações diretas ou indiretas por meio de consultas documentais.

A expressão “descrição geral do Universo” remete a uma concepção de conhecimento ancorada na cosmologia medieval cristã, genuinamente dualista segundo Wertheim (2001, p. 24), pois consistia de duas ordens, uma metafísica e outra física. A cosmologia medieval era fundamentalmente antropocêntrica; nela, o homem era considerado, em uma perspectiva metafísica, o centro do universo que, por sua vez, era “[...] um lugar pequeno e finito e era o lugar do homem. Ele ocupava o centro; seu bem era a finalidade da criação natural.” (BURTT, 1991, p. 12). Verifica-se que a referida concepção de Universo, proporcionou a tecedura dos fios lógicos para sustentação da crença de que era possível descrevê-lo, possibilitando a realização de uma cosmografia.

Com a constituição e consolidação das idéias mecanicistas, as modificações na cosmologia ocidental e a assunção pelos cientistas da idéia de um Universo sem forma e infinito, permeado de um espaço ilimitado e vazio, sua descrição torna-se, sobretudo, uma impossibilidade lógica. Daí o abandono de um vocábulo (cosmografia), elaboração e consagração de outro (cartografia), que reconstituísse, também pelo poder das palavras, os fios lógicos de sustentação de um fazer e de um olhar que, após o século XIX, se realiza a partir de uma linguagem específica como a cartográfica que visa a atividades igualmente específicas.

A criação, e conseqüente disseminação dos produtos cartográficos, não constitui marco de início ou das origens das atividades cartográficas humanas. Acreditar nisso seria desmerecer todos os estudos sobre história da cartografia que até hoje têm sido realizados, que tentam desmistificar a idéia de que outros povos, principalmente aqueles denominados de “primitivos”, não elaboravam seus próprios mapas. Possuir, ou não, noções vagas, palavras, conceitos claros e definidores de um objeto ou ação, expressa diferentes níveis de síntese, mais ou menos elevados²⁶¹ na perspectiva das diversas possibilidades de sistematização dos saberes. O fato de uma população não possuir palavras para exprimir os atos e produtos do enredo de cartografar não significa que ela não realize sua própria cartografia.

O ato de cartografar, ou seja, elaborar representações gráficas que facilitam entendimentos espaciais de coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano – conceito de Harley e Woodward (1987) –, remonta aos primeiros seres humanos

²⁶¹ Estou adotando a taxonomia de Elias (1998b). O autor define como nível de síntese elevado elaborações intelectuais mais sistematizadas, as menos sistematizadas são classificadas por ele como possuindo um baixo nível de síntese.

modernos, como bem mostram as Figuras de 1 a 5, no presente Capítulo. Apesar disso, ao longo da própria história da cartografia, se considerarmos da pré-história até os dias atuais, podemos verificar a existência de mapas que exigiam diferentes níveis de síntese. A cartografia e os mapas de uma época expressam as concepções de espaço e a geografia dos grupos sociais hegemônicos. Construir simbologias toponímicas foi uma necessidade colocada aos seres humanos desde os seus primórdios.

Se, por um lado, a linguagem cartográfica hegemônica se orientou rumo à exatidão matemática, a possibilidade do entendimento, pelo ser humano, de seu espaço vivido no capitalismo refluíu. Isso porque a espacialidade (re)produzida pela escola de massas foi a colocada hegemonicamente pelo capital. Lembremo-nos mais uma vez das sábias palavras de Pankow (1988, p. 17): “O homem em harmonia com seu espaço tem necessidade de referências simbolizantes. Para que o corpo encontre um lugar reconhecido, a linguagem deve situar o homem em suas relações com o outro.” Não por acaso é na Modernidade que surge uma geração de artistas, principalmente pintores e escritores, conhecidos como malditos, que eram pessoas que expressaram sua desarmonia com o espaço do e para o capital por meio de seus quadros e obras literárias que se contrapunham à espaço-temporalidade do modo de produção capitalista.

Fundados no paradigma da acumulação capitalista, que tem como valores fundamentais a quantificação, mensuração, generalização, homogeneização por meio do isomorfismo operado pela matematização do real, os símbolos toponímicos e seus respectivos registros e linguagens, engendrados sob este modo de produção, expressam a hegemonização de um conceito cartesiano-newtoniano-kantiano de espaço, descrito por Moreira (1999, p. 55) como “[...] separado, externo, universal, dessensibilizado do homem, e, por isso, agregador a partir do de fora [...]”. Eis a concepção de espaço com a qual a geografia hegemônica escolar atualmente trabalha e que a cartografia registra com exatidão. Daí não ser de todo estranho que nossos alunos não se reconheçam em seus discursos e linguagens. Tornar-se *O Estrangeiro* neste mundo não constitui opção, é a condição para e da alienação e, portanto, para a reprodução do espaço do e para o capital. Espaço, modo de produção, sujeito, identidade, linguagem, subjetivação e racionalidade nutrem entre si relações dialéticas.

Ferraz (2001, p. 227) confirma, em sua tese de doutoramento, a opção da geografia institucional pela concepção de espaço cartesiano-newtoniano-kantiano:

[...] a organização deste saber em bases científicas acadêmicas só veio ocorrer na segunda metade do século XIX, justamente o século auge da pintura de paisagens²⁶²,

²⁶² Pintura descritiva.

mas o conhecimento geográfico institucional muito pouco dialogou com essas expressões pictóricas, cedo preferiu a idéia de reprodução realista da fotografia, casando essa reprodução não como diálogo com a imagem, mas como ilustração de um discurso científico reduzido a conceitos e a idéia de verdade absoluta.

É por isso que, no discurso da geografia que se ensina, o mapa ilustra a descrição da natureza. A repetição mecânica e a invenção técnica da natureza, estudada por Moreira (2004, p. 148), estão presentes no discurso escolar, sendo a geografia que se ensina um exemplo didático desta presença. A aprendizagem de seus conteúdos se dá pela repetição, maneira esta de subjetivar a cultura da repetição que, segundo Moreira (2004, p. 150-151):

[...] faz parte da velha tradição cultural da metafísica, segundo a qual há algo no mundo que é sempre universal, sempre constante, na composição da ossatura do mundo. Algo que está onipresente em cada detalhe do diverso, agindo para padronizá-la sob um arcabouço eterno [...] Mas na modernidade, expressando um pacto estabelecido desde o Renascimento entre a ciência e a religião, sob o olhar rigoroso da metafísica, foi ela inventada para os fins próprios de organizar o mundo do capitalismo. Na sociedade moderna esse algo é a repetição matemático-mecânica porque sua função é aqui a de assentar a base técnica da reprodução capitalista. Assim, o capitalismo não inventou a repetição, a diversidade, e a contradição que há entre elas; reinventou-as, para dar-lhes um novo molde, o molde capitalista, do mesmo modo como fez com os seres humanos, reinventando-nos para dar-nos o molde social que hoje concretamente somos.

Na perspectiva da linguagem cartográfica, poder-se-ia dizer que o desenho da rede dos paralelos e meridianos, juntamente com as projeções, são exemplos da transformação do que Moreira (2004) denominou de “ossatura do mundo”. Por meio delas moldou-se o mundo, o discurso sobre ele e as pessoas que nele vivem, bem como seus entendimentos sobre o real. Transforma-se o modo de produção e reinventa-se os seres humanos, seu mundo, suas espacialidades.

Por mais estranho que pareça, as grades que permitirão uma rigorosa localização e descrição do mundo podem ser tomadas como uma metáfora do aprisionamento do Planeta e de tudo o que nele existe a um padrão de repetição matemático-mecânica que garantirá o assentamento da base técnica para a reprodução capitalista. Doravante somente o mapa moderno, cujo molde já há muito se conhece, será enquadrado enquanto representação cartográfica. Os conceitos, qual as grades dos paralelos e meridianos, acabam por engessar, enrijecer, aprisionar, padronizar, nosso entendimento do mundo. A cultura da repetição supõe a identidade rígida, a separação sujeito-objeto, a eliminação da dialética, do Outro, da diversidade das espacialidades e noções de espaço.

Não por acaso, Oliveira (1993, p. 322) define mapa em seu dicionário cartográfico como:

Representação gráfica, geralmente numa superfície plana e em determinada escala²⁶³, das características naturais e artificiais, terrestres ou subterrâneas, ou, ainda, de outro planeta. Os acidentes são representados dentro da mais rigorosa

²⁶³ Grifo da autora.

localização²⁶⁴ possível, relacionados, em geral, a um sistema de referência de coordenadas²⁶⁵. Igualmente, uma representação gráfica de uma parte ou total da esfera celeste.

A definição de Oliveira (1993) nos permite entender por que os mapas dos povos dominados, subjugados, ou até mesmo exterminados foram, durante longa data, considerados inferiores aos produzidos sob a égide do rigor científico. É neste contexto que devemos entender a expressão pré-mapas, usada para denominar produções que não possuem os elementos cartográficos considerados básicos – tema, escala, orientação, legenda, entre outros – em uma perspectiva cartográfica moderna. Trata-se, como é possível constatar, do olhar técnico voltado a uma figuração espacial considerada, não raro, como primitiva, produzida em época muito anterior ao que hoje se denomina Ciência Moderna, ou também sobre uma produção que, muitas vezes, representa cartograficamente de outra maneira o espaço geográfico, como os mapas infantis fundados em concepções topológicas do espaço.

É importante salientar que não se está negando a necessidade do rigor científico na produção e leitura de mapas, esse instrumento cartográfico é importante e necessário, inclusive no ensino da geografia. No entanto, deve-se ter em mente que a atitude que reduz o mapa à concepção cartesiana-newtoniana de espaço acaba criando obstáculos para o processo de apreensão, estudo, entendimento e reflexão sobre os espaços geográficos e espacialidades produzidas pelos diferentes grupos humanos, que não podem ser reduzidas àquelas engendradas pela e na cosmologia ocidental hegemônica. É por meio de uma concepção reducionista de espaço, que o concebe apenas em sua versão moderna, que muitas análises de mapas infantis e pré-históricos são realizadas. A denominação de pré-mapas para se referir a essas representações espaciais indica um olhar redutor para os mapas produzidos por esses grupos sociais.

A título de exemplo do que afirmei anteriormente, tomemos por base o estudo de imagens pré-históricas feito por Lewis (1987, p. 53), que defende a idéia de que, possivelmente, as informações topográficas poderiam não ter tanta importância prática para os primeiros seres humanos. Afirma ainda que do Paleolítico superior em diante, aproximadamente há 40 mil anos atrás, há evidências da preocupação dos seres humanos (*Homo Sapiens sapiens*) com seu destino pós-morte. Neste contexto, segundo o autor, as imagens ou mapas de lugares póstumos possivelmente reduziam o medo da morte. Além disso, a representação de lugares pouco ou nada conhecidos, como uma extensão do território

²⁶⁴ Grifo da autora.

²⁶⁵ Grifo da autora.

que lhes era familiar, deve ter auxiliado na redução do medo ou do pavor dos extensos entornos desconhecidos.

A tese explicitada por Lewis apresenta um complicador, ou seja: subjacente ao entendimento do autor é passível de ser verificada uma concepção moderna de espaço, a partir da qual se entende o *topos* enquanto lugar fisicamente existente. Para Newton, citado por Burt (1991, p. 193): “O lugar é uma parte do espaço que um corpo toma [...]”. Trata-se do *topos* moderno, que foi lentamente construído desde Copérnico, no século XV, passando por Kepler, Galileu, Descartes até atingir sua formatação final com Newton, já no século XVII, apenas para citar rapidamente os expoentes que sistematizaram uma nova cosmologia fundada em uma concepção fisicalista de espaço. Essa, por sua vez, desconsidera a existência de locais e espacialidades não suscetíveis de serem fisicizados por meio do uso do raciocínio isomórfico, como são, por exemplo, os lugares da alma; daí o autor poder afirmar que as informações topográficas pareciam não ter tanta importância prática para os primeiros seres humanos.

De minha parte entendo que, em se tratando de concepções de espaço, não é possível aceitar apenas aquela que foi, em grande parte, gerada no contexto do modo capitalista de produção e da ciência moderna. Não será muito reducionismo pensar os lugares apenas como parte do espaço que um corpo toma? E, neste contexto, entender os mapas como instrumentos que representam extensões do espaço de acordo com a normatização elaborada a partir da concepção moderna de espaço?

Para respondermos a estas questões consideremos nosso parente próximo, o *Homo Sapiens* de Neandertal, cujos vestígios encontrados na África, Ásia e Europa datam do Pleistoceno superior, no Paleolítico médio, por volta de 150 a 40 mil anos. Há evidências de que sua subsistência dependia da caça e da coleta; verificou-se também o aperfeiçoamento das técnicas de fabricação de instrumentos, por isso, esses *Homo* eram considerados *sapiens*. Especificamente com os neandertalenses, instrumentos simples passaram a ser compósitos: às ferramentas juntaram-se cabos. Há evidências de que esses tiveram apenas rudimentos de arte, no entanto, deixaram vestígios de crença em uma vida espiritual. Segundo Szamosi (1988, p. 61) os neandertalenses colocavam comida e armas nas sepulturas de seus mortos, havendo também indícios da realização de sacrifícios humanos há aproximadamente 70 mil anos.

Do exposto, concordo com muitos antropólogos ao afirmarem que as ações dos neandertalenses foram deliberadas. Essas dificilmente seriam realizáveis sem um sistema de crenças, cosmologia, espacialidades e linguagens que as justificassem. Em outras palavras, contrariando as idéias de Lewis (1987), entendo que havia um senso prático, construído por

esses hominídeos, que, de certa forma, os guiavam na realização de suas ações no espaço. No caso dos neandertalenses, há fortes evidências demonstrando a existência de crenças em um mundo-lugar dos mortos. E, como afirma Szamosi (1988, p. 62), se isto é verdade, então “[...] a cosmologia simbólica precedeu a humanidade anatomicamente moderna, já que os Neandertal eram anatomicamente diferentes do *Homo Sapiens sapiens* (seres humanos contemporâneos)”. Tendo essa afirmação por base, é possível defender que as imagens de espaço, pensamento, linguagem e imaginação precederam os *Homo Sapiens sapiens*.

Com o aparecimento dos primeiros seres humanos, as figurações espaciais do Paleolítico superior, período situado entre 40 a 12 mil anos, passam por um grande desenvolvimento cultural e tecnológico. Esse é um período caracterizado também pelo surgimento de manifestações artísticas, como são consideradas pelos historiadores da arte as representações paisagísticas com alguns aspectos planos, “mapas” primitivos, pintura, gravura, escultura e modelagem.

Para Debray (1994, p. 20):

O nascimento da imagem está envolvido com a morte. Mas se a imagem arcaica jorra dos túmulos é por recusar o nada e para prolongar a vida. As artes plásticas representam um terror domesticado. Por conseguinte, quanto mais apagada da vida social estiver a morte, menos viva será a imagem e menos vital nossa necessidade de imagens.

Ao explicitar o entendimento de que a condição para a existência de imagens foi a construção social da idéia de vida após a morte e, portanto, da tomada de consciência pelos seres humanos da alteridade que os aterrorizava, Debray nos apresenta forte indicativo da existência de um senso prático que parametrizava as ações dos primeiros seres humanos, principalmente no que se refere à produção imagética.

Considerando o exposto, podemos afirmar que as imagens²⁶⁶, de uma forma geral, foram e são elementos estruturadores e estruturantes do pensamento e imaginação humanos e também foram e são usadas enquanto instrumentos de dominação. Expressam os *habitus* de determinados segmentos sociais, principalmente daqueles hegemônicos e não podem ser pensadas ou analisadas sem se considerar o senso prático e político a elas subjacentes no contexto espaço-temporal de sua realização. Em outras palavras, toda ação humana é dotada de razões práticas, o que significa dizer que a compreensão das imagens de espaço deve ser

²⁶⁶ Entendidas aqui na perspectiva colocada por Ferraz (2001, p. 113): “[...] a imagem pode ser figurativa, mas também pode ser originária de outras fontes diferentes – assim como pode desembocar em uma diversidade de formas de manifestações que não a figura em si –, podendo ter origem em textos escritos, imaginados, em sentimentos profundos de prazer ou dor, para não falar no silêncio ou na própria música, de forma que expresse uma dada impressão, ou permita formar uma idéia da mente humana, uma imagem fruto de experiências, de outras imagens ou percepções diversas.”

também elaborada nesta perspectiva, sob pena de as mesmas tornarem-se ininteligíveis no contexto das relações sociais. Para Bourdieu (1997, p. 42):

Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.

A partir do exposto, verifica-se a importância dos conceitos de *habitus* e razões práticas para o entendimento das imagens de espaço, pensamento, linguagem e imaginação humanas, bem como de suas produções culturais.

A prática da cartografia, ou o ato de cartografar imagens de espaço, associado ao pensamento e imaginação espaciais remonta ao surgimento dos primeiros *Homo Sapiens sapiens* ou seres humanos anatomicamente modernos, cuja presença é comprovada desde o Paleolítico superior – entre 40 a 12 mil anos. É importante salientar que há evidências de que os neandertalenses (*Homo Sapiens* ou *pré-sapiens*) possuíam imagens de espaço, pensamento e imaginação espaciais, em função da presença de rudimentos de arte e vestígios de crença em uma vida póstuma. Tinham assim, a noção da existência de um outro lugar, mundo ou não-lugar.

No entanto, até o momento, não existem vestígios de que a atitude de cartografar constituía um *habitus* desta população, diferentemente dos primeiros seres humanos anatomicamente modernos do Paleolítico superior, que ocuparam as regiões da Europa Sul-ocidental, Centro-setentrional, Oriental e a Bacia do Mediterrâneo, cujas artes – gráficas, plásticas e outras – exprimiam a visão que o homem pré-histórico tinha da realidade do seu ambiente, sua concepção de espaço, sua geografia e sua consciência do mundo. (MARCONI; PRESOTTO, 1986, p. 209 et seq.).

Ao ordenar ou produzir suas imagens de espaço, figurações espaciais, mapas, geografias ou outros produtos simbólicos, os seres humanos ordenavam e ainda ordenam a si mesmos. Tentam compreender a si e ao Outro, entendido como alteridade, buscando dar um sentido à sua vida e, portanto, ao mundo no qual vivem.

A geografia escolar, ao negar o caráter social e histórico do espaço e das noções de espacialidade, considerando o primeiro como um ente em si e não como expressão do processo civilizador engendrado no modo de produção capitalista²⁶⁷, acaba por desconsiderar

²⁶⁷ Essa afirmação expressa um total acordo com a proposição elaborada por Santos D. (1997, p. 38) em sua tese de doutoramento: “O fim da sociedade feudal e a hegemonia da sociedade burguesa (genericamente identificado como o período que vai do Renascimento ao Iluminismo) é, entre outros, um processo de desenvolvimento e hegemonização de um novo processo produtivo, cujo objetivo fundamental ultrapassa os limites da subsistência e atinge o paradigma da acumulação. Pode-se dizer que, o que se observa, é uma transformação radical (objetiva

uma multiplicidade considerável de registros toponímicos dos quais os alunos são portadores, ato este que auxilia no processo ao qual denominei anteriormente de estrangeirização e alienação discente.

Ao estancar o movimento inerente ao processo de conhecimento, pelo fato de, em geral, discursar apenas no plano da generalidade e não partir da singularidade, passando para a particularidade para então chegar à generalidade, a geografia ensinada transmuta-se em ideologia, apontando para o processo de (re)produção das atuais espacialidades e, portanto, para a manutenção do atual modo de produção, projeto societário e cosmologia.

Dessa maneira, a geografia escolar, por meio das linguagens e usos que tradicionalmente delas se fazem, realiza a sujeição subjetiva, condição para a sujeição econômica por meio das quais ocorre a apropriação e (re)produção do espaço do e para o capital. Eis o papel que esta disciplina, como todas as outras, não sem conflitos, vem predominantemente realizando, desde a disseminação das primeiras de escolas de massas.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a ruptura com o processo de estrangeirização e alienação discente, especificamente no que se refere ao ensino da geografia, dependerá em grande parte da (re)construção do olhar docente em relação aos processos educativos que não devem estancar no plano da generalidade. Somado a isso, para o retorno d'*O Estrangeiro* ao “mundo da geografia” faz-se necessário, além da assunção do movimento inerente ao processo do conhecimento, o resgate da importância da dimensão espacial na constituição das identidades e territorialidades. Esse é o foco central que deve nortear os entendimentos da organização dos espaços pelos diferentes grupos humanos, o que implica a apropriação e uso das mais variadas linguagens, principalmente aquelas que apresentam diferentes figurações espaciais. Estas são as idéias presentes no Capítulo que segue.

Capítulo 3 - O retorno d'*O Estrangeiro*

"Tantos espaços, então, quantos forem os modos de semiotização e de subjetivação."
(GUATTARI, 1998, p. 153).

VIVEM em nós inúmeros;
Se penso ou sinto, ignoro
Quem é que pensa ou sente.
Sou somente o lugar
Onde se sente ou pensa.

Tenho mais almas que uma.
Há mais eus do que eu mesmo.
Existo todavia
Indiferente a todos.
Faço-os calar: eu falo.

Os impulsos cruzados
Do que sinto ou não sinto
Disputam em quem sou.
Ignoro-os. Nada ditam
A quem me sei: eu 'screvo.
(PESSOA, 1982, p. 151).

No Capítulo 1, abordei a problemática da aprendizagem da repetição por repetição no contexto do ensino da geografia, indicando que esse processo conduz à “estrangeirização”, alienação do aluno e à subjetivação capitalística, cujo reverso é a submissão econômica. No Capítulo 2, demonstrei que a relação entre as concepções de espaço, as linguagens e as geografias produzidas pelas sociedades, explicitadas em suas cartografias, são também expressões do modo de produção, indicando os processos civilizadores e projetos societários hegemônicos inerentes às formações sociais. Nele também aponto a opção da geografia hegemonicamente ensinada pelas noções de espaço euclidianas e projetivas, em detrimento das relações espaciais topológicas, expressas na cartografia utilizada, que auxiliam no processo de (re)produção do espaço para o capital.

Tendo em vista a incursão rapidamente descrita, o (re)torno ao ponto de partida de minha reflexão sobre *O Estrangeiro* no “mundo” da geografia acabou por se colocar como uma exigência à reflexão ora proposta. Afinal de contas, o exercício de compreensão dos processos educativos no ensino da geografia hegemônico, ao apontar para suas limitações, pode, de uma certa maneira, indicar possibilidades a serem coletivamente construídas que auxiliem no retorno d'*O Estrangeiro*. Como acertadamente afirma Lefebvre (1991, p. 240): “No devir do pensamento e da sociedade, revela-se ainda mais visivelmente o movimento ‘em

espiral’: o retorno acima do superado para dominá-lo, e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível libertando-o de seus limites (de sua unilateralidade).”

No presente capítulo intitulado “O retorno d’*O Estrangeiro*”, abordo, em um primeiro momento, a necessidade de se pensar os atos de conhecimento de maneira menos cindida no contexto dos processos educativos, indicando a necessidade da reflexão sobre nossa dualidade enquanto seres humanos, pois somos síntese de processos evolutivos e de aprendizagem dos saberes historicamente construídos; daí sermos, ao mesmo tempo, seres sociais e individuais. É esta característica humana dual, geralmente desconsiderada nas abordagens hegemônicas em educação, que deve ser focalizada pelos educadores.

Em função de compreender o ser humano de maneira unilateral ora como natureza ou como espírito, essas abordagens tendem para entendimentos dos processos de ensino e aprendizagem fundados na metafísica que, por separar o inseparável, aponta para a (re)produção das atuais relações de produção, portanto, para a alienação e a unilateralidade nos processos educativos.

Compreender a autonomia, bem como a interdeterminação dos atos e elementos do conhecimento – trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos –, nos processos educativos, reflexão também inserida no primeiro item do presente capítulo, pode auxiliar na condução de uma aprendizagem escolar menos alienada e menos pautada na repetição. A compreensão de que existe uma relação complexa entre esses elementos implica a assunção de que conhecimento é movimento e, quando este estanca, deixa de sê-lo, entendimento essencial para que ocorra o necessário esforço, no processo de ensino e aprendizagem, do estabelecimento do jogo de compreensões entre a singularidade, a particularidade e a generalidade ou, em termos eliasianos, para que ocorra o envolvimento e o distanciamento, movimentos dialéticos inerentes ao conhecimento.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a ruptura com o processo de estrangeirização e alienação discente dependerá da (re)construção do olhar docente em relação aos processos educativos, que não devem estancar no plano da generalidade, especialmente quando se trata do ensino da geografia. Daí a importância da assunção do movimento inerente ao processo do conhecimento e de uma abordagem materialista dialética dos atos-elementos que envolvem o conhecimento.

No caso específico da disciplina em questão, entendo que *O retorno d’O Estrangeiro* ao “mundo da geografia” passa necessariamente pelo resgate da dimensão espacial na construção das identidades, territorialidades e racionalidades humanas, em suas múltiplas escalas e expressões. Esse é o foco central da segunda parte do presente capítulo intitulada: *O*

olhar de Jano Através do Espelho de Alice. Nela, por meio da alusão ao fenômeno do espelhamento, foco da obra de Carrol (2002) em *Através do Espelho*, procurei rapidamente resgatar a importância das noções de espaço no processo de humanização do ser humano; daí a opção de abordar espaço-temporalidades pretéritas a fim de mostrar que essas noções são estruturas estruturadas e estruturantes que compõem o *habitus* das diferentes formações sociais em diferentes momentos históricos.

Finalizo o capítulo apontando para a necessidade da ampliação do uso de diferentes linguagens no ensino da geografia, isso, sem desmerecer a relevância da linguagem cartográfica para esse saber. Entendo que o acesso e uso de diferentes linguagens auxiliam na ampliação das coordenadas semióticas para que *O Estrangeiro* possa retornar ao “mundo” da geografia. A eliminação da dobra entre a geografia real e a da leitura ou da escola, implica a assunção das correspondências existentes entre “[...] a grade dos lugares (topias) e a grade da linguagem, ambas postas sobre uma ‘realidade’ infinitamente complexa e caótica, contraditória [...]”. (LEFEBVRE, 1991, p. 32-33). São as linguagens e os códigos lógicos disseminados pela escola e pelas diferentes matérias de ensino, que nos parametrizam para o estabelecimento de inter-relações entre as coisas, fundamento para a construção de entendimentos menos caóticos e sincréticos sobre o real e para a ruptura com o processo de estrangeirização e alienação aos quais somos cotidianamente expostos.

3.1. Por uma abordagem materialista dialética dos atos de conhecimento nos processos educativos²⁶⁸

"Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim das condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem." (VYGOTSKY, apud LURIA, 1986, p. 20-21).

Os elementos que envolvem o conhecimento, como trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e até mesmo a própria construção de conhecimentos, quando examinados em uma perspectiva acadêmico-científica fundada na metafísica, são abordados de maneira extremamente fragmentada. Fato esse que colabora para o recrudescimento de abordagens idealistas que enaltecem unilateralmente um ou outro aspecto do conhecimento, da prática pedagógica, das metodologias de ensino e seus instrumentos, entre outros. Romper com o *habitus* metafísico quando do entendimento dos processos educativos formais é um dos desafios colocados aos educadores das instituições escolares.

Uma das problemáticas que se coloca no horizonte do referido desafio é a concepção de ser humano com a qual operamos. Via de regra, desconsideram-se as condições externas da vida social, as formas histórico-sociais de existência dos seres humanos na compreensão dos processos educativos ou de aprendizagem. Os estudos de Vygotsky²⁶⁹ se contrapõem a esse entendimento. Suas idéias devem ser resgatadas na medida em que as mesmas nos possibilitam a construção de uma visão mais abrangente dos processos educativos e de sua relevância no processo de hominização do ser humano.

Além disso, entre as várias concepções existentes, em função do entendimento dual de ser humano que postula, as teses vygotkianas são as que mais adequadamente explicitam a relevância e especificidade do papel da escola e do professor no desenvolvimento cognitivo do aluno, por enfatizar uma concepção de aprendizagem tipicamente escolar que rompe com os processos de alienação presentes nas práticas escolares hegemônicas:

[...] A aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança. [...] A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. [...] o único

²⁶⁸ Estou usando de maneira ampla a expressão "processo educativo", entendendo que a mesma supõe tanto o ensino quanto a aprendizagem, formais ou não-formais, escolares e pré-escolares.

²⁶⁹ Pelo fato de ter falecido precocemente aos trinta e oito anos, suas teses e contribuições estão presentes em várias obras publicadas postumamente. Sobre os fundamentos das teses vygotkianas ver principalmente o livro escrito com um dos seus discípulos intitulado *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e criança* (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento²⁷⁰. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII²⁷¹, 1988, p. 108-114).

Verifica-se na perspectiva do autor a existência de papéis que cabem hodiernamente apenas à instituição escolar e, portanto, também ao professor enquanto disseminadores de “[...] códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair traços essenciais dos objetos e subordiná-los às classes [...]”. (VIGOTSKII, 1988, p. 52). Fato esse que torna os alunos capazes de executar pensamentos lógicos mais complexos e que marcam a transição da consciência sensível para a racional, fenômeno social dos mais relevantes, considerado por muitos estudiosos um marco na história da humanidade.

Uma parte considerável das reflexões oriundas de pesquisas sobre os processos educativos formais e não-formais foi elaborada sob a égide da tradicional divisão entre as várias áreas da Ciência – biológicas, exatas e humanas – e, em cada uma dessas, entre as diferentes especialidades e também da especialidade oriunda de especialidades, expressão, não somente mas também, de uma visão de mundo cindida, metafísica, cuja tecedura de seu espesso tecido social²⁷² remonta ao final do Feudalismo e início do período que se convencionou denominar Renascença.

Como já afirmei anteriormente, as concepções sobre os seres humanos, construídas no contexto do conhecimento científico moderno, são expressões das várias ciências que sistematizam e evidenciam entendimentos da realidade²⁷³, auxiliando no estabelecimento de uma racionalidade hegemônica indicadora da direção tomada por um processo civilizador.

²⁷⁰ O autor está fazendo referência direta a um conceito que criou, denominado de zona de desenvolvimento potencial ou proximal que é “[...] A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente [...]”. (VIGOTSKII, 1988, p. 112). Em outra obra, o mesmo autor define a zona de desenvolvimento proximal da seguinte maneira: “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1991a, p. 97). Para o autor, é papel da escola trabalhar no sentido de fazer avançar a zona de desenvolvimento proximal, daí a ênfase nas interações sociais entre crianças e adultos e mesmo entre as primeiras e companheiros mais capazes.

²⁷¹ A grafia do nome do autor foi alterada em função da tradução.

²⁷² Elias (1993, p. 194) denomina tecido social o substrato básico em que “[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. *Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem.* É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador.”

²⁷³ Essa é expressão de mudanças no processo civilizador que operam em diferentes períodos da história da humanidade. Tomei de empréstimo a Teoria da civilização preconizada por Norbert Elias (1993, p. 17) que, a

No contexto do conhecimento denominado científico, verifica-se que as concepções biológicas hegemônicas de ser humano diferem daquelas construídas pelas ciências humanas e, no interior dessas, as concepções psicológicas e sociológicas hegemônicas diferem entre si, fato esse entendido por Elias (1994b, p. 6-7) como expressão de que a Ciência está a operar com um modelo confuso e inadequado de ser humano. A esta observação, acrescentaria que os entendimentos hegemônicos sistematizados pelos cientistas das várias especialidades evidenciam sua ancoragem no *habitus* de pensamento metafísico.

Há que se considerar no contexto do que foi afirmado que as palavras, os conceitos e os modelos são construções ou ações sociais, como qualquer produto material²⁷⁴ produzido pelas sociedades humanas. Fruto de “[...] todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social.” (BOURDIEU, 2000a, p. 38).

É ao longo dos diferentes contextos espaço-temporais que as sociedades vão criandotecendo, por meio do trabalho, a palavra e, conseqüentemente, a linguagem e os entendimentos ou racionalidades sobre o real. Para Bourdieu (2000a, p. 39), a linguagem é um enorme depósito de pré-construções naturalizadas; sendo assim, funciona como instrumento inconsciente de construção para um conjunto significativo da sociedade, exatamente porque essa função é, em geral, ignorada. Daí a relevância de se trabalhar com inúmeras linguagens na escola, a fim de auxiliar na construção de coordenadas semióticas que auxiliem a tornar relativamente consciente o que atualmente tem funcionado no plano do inconsciente. É o que ocorre com as concepções de ser humano, no âmbito dos conhecimentos de senso comum e também no dos científicos hegemônicos.

As diferentes concepções de ser humano das várias ciências, inclusive daquelas que refletem sobre os processos educativos, evidenciam a fragmentação metafísica do objeto e da razão, expressão da alienação do sujeito pelo trabalho alienado, característico do modo de produção capitalista. Nele, a aprendizagem escolar hegemônica, como já afirmei

partir da mesma, destaca as “[...] ligações entre mudanças na estrutura da sociedade e mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica.” Em outras palavras, transformações sociais, comportamentos e constituição psíquica dos seres humanos não devem ser compreendidos em si e *per se*, como demanda a tradição científica ancorada na metafísica. Tais elementos são expressões de um processo civilizador que não é racional e nem irracional, embora tenha ordem e direção específicas. “A civilização não é ‘razoável’, nem ‘racional’, como também não é ‘irracional’. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas da maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. [...] É precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual – intervenção esta baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não-planejada dessas estruturas.” (ELIAS, 1993, p. 195).

²⁷⁴ Entenda-se por material toda e qualquer produção humana, seja ela material ou simbólica.

anteriormente, funda-se na repetição de conhecimentos abordados em sua generalidade. Isso porque o sujeito, no contexto da metafísica, é concebido como separado do objeto, o que possibilita a constituição da crença de que esse último é sempre o mesmo para todos os sujeitos sociais. Daí serem desconsiderados os saberes construídos pelos alunos em sua fase pré-escolar ou no âmbito extra-escolar. A particularidade e a singularidade, enquanto escalas necessárias para a realização do movimento do conhecimento, são desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem hegemônicos. O discurso escolar e os saberes cotidianos acabam por não se amalgamar, convivem em mundos paralelos qual aquele de *Alice em Através do Espelho*. Ocorre, dessa forma, o processo de violência simbólica, a alienação e o processo de estrangeirização do aluno, que contribuem para a (re)produção do capital.

Considerando-se o exposto, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre a categoria trabalho em Marx, enquanto fundamento para a elaboração de reflexões sobre os processos educativos que se realizam na escola, especificamente aqueles que ocorrem no contexto do ensino da geografia. A assunção da referida categoria é essencial na tecitura de uma abordagem materialista dialética dos atos do conhecimento²⁷⁵.

Para Marx (1993), o trabalho é entendido no contexto das relações sociais; por isso é concebido como atividade especificamente humana conscientizadora ou alienadora, dependendo das relações socioeconômicas estabelecidas em uma sociedade. No primeiro caso, trata-se de ação sobre e, ao mesmo tempo, de construção da objetividade em um mundo no qual os seres humanos se manifestam enquanto ser genérico que realiza atividades livres, vitais e conscientes. É essa atividade que fez com que nos distinguíssemos dos outros animais. (MARX, 1993, p. 165). Esses últimos produzem unicamente sob a dominação da necessidade física imediata. Produzindo apenas a si mesmos, os seus produtos pertencem ao seu corpo físico, suas construções seguem um padrão ditado geneticamente a partir da necessidade da espécie a que pertencem.

Já os seres humanos produzem universalmente e somente o fazem, na perspectiva do autor, quando libertos de suas necessidades físicas. Neste ponto, é preciso atentar que a produção genuinamente humana somente se realiza por meio do trabalho não alienado:

É precisamente na acção sobre o mundo objectivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica activa. Através dela, a natureza surge como a sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objecto do trabalho é a objectivação da vida genérica do homem: ao não reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas activamente, ele duplica-se de modo

²⁷⁵ Um bom exemplo disso são as reflexões sobre educação elaboradas por Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev, Antônio Gramsci, Gaudêncio Frigotto, Lev Semenovich Vygotsky, Mariano Fernandez-Enguita, Mario Alighiero Manacorda, entre outros, cujas reflexões são tecidas a partir da referida categoria, elemento essencial que nos distingue de outros animais.

real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. (MARX, 1993, p. 165).

Em Marx (1993), o trabalho tem um carácter dialético, podendo ser o fundamento da alienação ou conscientização, da realização da humanização e da “desumanização”²⁷⁶. Quando o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva dos seres humanos se volta para a satisfação de uma única necessidade – a de manter a existência física –, ou seja, quando se torna simples meio de manutenção da vida biológica humana, ocorre a alienação do e pelo trabalho; a condição para isso é a desterritorialização de determinados segmentos sociais, fenómeno estudado por Deleuze e Guattari (2002) e por vários geógrafos. Marx (1993, p. 162) descreve de maneira sucinta o processo de alienação ativa – alienação da atividade e atividade da alienação –, ao responder a questão “Em que consiste a alienação do trabalho?”:

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu carácter estranho ressalta claramente do facto de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no facto de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] a atividade do trabalho não é a sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo. Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. Comer, beber e procriar, etc., são também certamente genuínas funções humanas. Mas, abstractamente consideradas, o que as separa da restante esfera da actividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal.

Sob a égide da alienação pelo, no e do trabalho no modo de produção capitalista ocorre a fragmentação do sujeito, de sua razão, de suas espacialidades, de seu mundo e, portanto, de seu objeto. Verifica-se o papel da metafísica, enquanto arquitetura de pensamento

²⁷⁶ No meu entender, humanização pelo e para o capital, para o outro, portanto, alienação no sentido marxista. É importante salientar que inexistente processo de desumanização, pois nenhum processo evolutivo retrocede. “Também na biosfera a evolução é estatisticamente irreversível. Ao contrário da mutação pontual (reversível), a evolução biológica, como exemplo a diferenciação das espécies, é fruto de múltiplas mutações independentes, sendo por isso mesmo um processo irreversível. [...] Segundo a teoria da evolução biológica, a hipótese de um grupo de organismos fazer marcha para trás numa determinada via evolutiva já encetada, e assim voltar a reviver estados anteriores, é expressão de uma pura impossibilidade.” (BRANCO, 1989, p. 213). É importante esclarecer que Marx (1993) usava o termo desumanização enquanto processo resultante da negatividade do trabalho alienado. Como vimos, para Marx, o trabalho, enquanto ação, humaniza os seres humanos. Em contraposição, o trabalho, em sua negatividade e enquanto atividade alienadora, “desumaniza” pelo fato de negar a possibilidade de construção do humano no ser humano. A perspectiva marxista não defende a existência de processos de retroação; o que se afirma é que a identidade do ser humano somente se realiza por meio do trabalho, processo esse fundado na aprendizagem. Por isso, Marx (1993, p. 174) defende a tese de que “A produção não produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produ-lo ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas... O seu produto é a mercadoria autoconsciente e activa... a mercadoria humana...”.

fundante da cosmologia ocidental hegemônica, burguesa em suas bases e possibilidades de realização. Por meio da metafísica, passamos para o outro lado do espelho de *Alice*²⁷⁷. É importante salientar neste ponto que o ato de inversão ou espelhamento, no contexto ora colocado, ou seja, na perspectiva do ensino da geografia, implica o esfacelamento do sujeito e realiza-se por meio das práxis humanas hegemônicas.

Aprendemos ou construímos o *habitus* metafísico de pensamento desde o momento em que nascemos, na mais tenra idade, em diferentes espaços educativos – no convívio familiar, na escola, local de trabalho entre outros –. Este *habitus* hegemônico, engendrado no contexto do processo civilizador ocidental, viabilizou e ainda viabiliza que o trabalho de muitos esteja voltado para a realização de poucos; daí a redução do Planeta a um conjunto de recursos disponíveis para a (re)produção do capital, daí a descrição desses elementos no ensino da geografia, como se a espacialidade das coisas sob a égide do capital evidenciasse as múltiplas geografias produzidas pelos seres humanos, que viveram e morreram nesse planeta desde o início do processo de nossa hominização.

Ainda é Marx quem aponta o desdobramento do processo, afirmando que:

[...] Uma conseqüência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem relativamente ao homem. [...] Assim, na relação do trabalho alienado²⁷⁸, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra. [...] Toda a auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza, transparece na relação que ele postula entre os homens, si mesmo e a natureza. (MARX, 1993, p. 166-168).

A metafísica presente na cosmologia hegemônica é aqui entendida enquanto expressão da alienação dos seres humanos quando da realização do trabalho alienado, processo esse que cria a auto-alienação de si, da natureza, e se expressa nas relações entre os seres humanos e destes com os outros elementos da natureza. É somente a partir desse quadro que podemos entender que a cosmologia hegemônica ocidental tem como fundamento o *habitus* das classes dominantes, bem como de suas espacialidades e territorialidades.

Tendo como base as idéias ora esboçadas, pode-se afirmar que as concepções metafísicas hegemônicas de ser humano, sistematizadas pelas mais diversas ciências e suas especialidades, criam obstáculos epistemológicos para o entendimento do humano no ser humano. Pesquisas em diferentes áreas da ciência que abordam o funcionamento do cérebro humano – neurociências, psicologia, ciências cognitivas, entre outras – têm confirmado a impossibilidade de se abordar os elementos do conhecimento (trabalho, pensamento,

²⁷⁷ De Lewis Carrol (2002).

²⁷⁸ Necessariamente desterritorializado de acordo com Deleuze e Guattari (2002), o que implica sempre uma territorialização alienada.

linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos) como substâncias diferentes que possuem existência autônoma à sociedade onde se realizam.

Esse fato pode ser tomado como elemento revelador dos limites e do esgarçamento do atual padrão de racionalidade hegemônico que, fundado na metafísica, separa o inseparável. O referido esgarçamento revela a tecedura e emergência de outras racionalidades, fundadas em paradigmas que enfatizam as relações dialéticas entre os elementos do conhecimento. No que se refere especificamente aos processos de aprendizagem e ao comportamento humano, a abordagem vygotskiana é a que atualmente se apresenta como uma das mais profícuas por compreender os processos inerentes ao conhecimento de maneira contextualizada.

Em função de adotar o método genético, Vygotsky e Luria (1996) identificam três linhas principais que influenciam no desenvolvimento do comportamento humano: a evolutiva, a histórica e a ontogenética. O que significa dizer que os autores entendem que o comportamento humano é síntese dos processos evolutivos, da história sociocultural e individual, âmbito esses que possuem princípios diferentes de desenvolvimento, embora sejam interdeterminantes. Este ponto de vista torna impossível qualquer paralelismo direto como aquele freqüentemente estabelecido pelos piagetianos entre a filogênese e ontogênese, tese esta também aplicada às relações espaciais²⁷⁹.

Processos especificamente humanos como o trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos são tradicionalmente abordados, no contexto do pensamento científico hegemônico, por diferentes ciências-olhares, tais como biologia, ciências cognitivas, filosofia, geografia, história, pedagogia, psicologia, sociologia, entre outras. Torna-se paradoxal o fato de que as especialidades citadas construíram diferentes concepções de ser humano, como se existisse um ser ou objeto para cada uma delas, evidenciando, no *habitus*²⁸⁰ de separar o sujeito – considerado como ser universal – do objeto

²⁷⁹ Para Piaget e Inhelder (1993, p. 470) a ordem de sucessão genética das noções de espaço é paralela à ordem da construção axiomática da geometria, pois: “[...] as relações topológicas precedem nos dois casos as estruturas projetivas e euclidianas e estas últimas encontram-se, nos dois casos; em situação de equivalência do ponto de vista da complexidade de suas noções iniciais.”

²⁸⁰ É importante ressaltar aqui que entendo a metafísica como um *habitus* revelador do posicionamento do sujeito em relação ao conhecimento e em relação às coisas do mundo. A postura metafísica frente ao conhecimento deve ser entendida como uma prática em relação à vida entre as várias possíveis. É Lefebvre (1991, p. 52) quem permite a elaboração dessa afirmação, ao caracterizar os metafísicos: “[...] Não é de excluir, ademais, que sua atitude comporte certas conseqüências práticas em sua maneira de viver: por exemplo, uma certa distração, um certo desprezo pela vida concreta, um desinteresse pelos problemas humanos, uma falta de capacidade para imaginar os sofrimentos e aspirações dos demais seres. O fato é que sempre subsiste um hiato entre sua teoria e sua prática. Sua teoria não pode passar à prática, ou só pode indiretamente, inconscientemente. A metafísica consiste sempre de uma teoria desligada da prática, sem unidade com a prática, sem ligação direta e consciente com a mesma. A metafísica encontra seu domínio favorito da vida real, nas nuvens, num além do mundo físico (que é o sentido mesmo da palavra ‘metafísica’), num ‘aquém-mundo’ [...] que serve indubitavelmente para depreciar o mundo real e seus problemas vivos.”

– no caso das ciências humanas, os próprios seres humanos –, a ancoragem desse pensamento à metafísica. Termo esse usado com diferentes acepções²⁸¹, o que evidencia uma efetiva preocupação com o mesmo por parte da civilização grega, judaica e cristã, da qual somos herdeiros diretos.

É importante lembrar que o termo metafísica está sendo usado no sentido empregado por Lefebvre (1991) em sua obra *Lógica Formal/Lógica Dialética*, como já esclarecido no Capítulo 1. Isso pelo fato de o autor explicitar, objetivamente, o fundamento primordial – cisão ou ruptura entre sujeito e objeto –, que auxilia a esclarecer os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem de saberes dos geográficos hegemônicos, ancorados no *habitus* metafísico, por meio do qual tem atuado uma grande parcela da escola formal e dos sujeitos que nela trabalham.

Pode-se afirmar que a existência de inúmeros modelos de ser humano, um para cada ciência específica – um ser humano para cada especificidade, ou olhar, raciocínio biunívoco por excelência –, acaba por revelar a ancoragem da mesma aos ideais metafísicos, *habitus* este característico da cosmologia ocidental hegemônica, no qual foi tecida a concepção de cientificidade predominante.

Com a cisão metafísica²⁸² entre os elementos que tornam possível o conhecimento – o sujeito e o objeto –, cria-se, segundo Lefebvre (1991, p. 50), o problema do conhecimento, pois o *habitus* metafísico de pensamento separa o ser – alma espírito, *res cogitans* –, da

²⁸¹ Ver as várias acepções ou jogos de linguagem, nos quais esse termo é utilizado no *Dicionário básico de Filosofia* de Japiassú e Marcondes (1996) e no *Dicionário Oxford de filosofia* de Simon Blackburn (1997), ou em qualquer outro material. Todos eles demonstrarão a polêmica histórica existente em torno das idéias metafísicas quando do uso desse termo e o seu progressivo abandono, principalmente de sua face idealista por muitas teorias. Fato esse que evidencia o esgarçamento desse tecido de racionalidade e o necessário abandono do mesmo, se o intuito for avançar no sentido da busca por um conhecimento mais congruente com a realidade.

²⁸² A meu ver, expressão hodierna do que Bourdieu (1997, p. 200 et seq.) denomina de *scholastic view*, ponto de vista escolástico. Construído no contexto específico de universos sociais, econômicos e espaço-temporais, como é o campo da produção cultural (campo jurídico, científico, artístico, filosófico, entre outros), cujas origens remontam ao Medievo, mas que possui existência até hoje. Neste campo estão engajados agentes que adquiriram o privilégio de lutar pelo monopólio do universal, contribuindo para reproduzir verdades e valores tidos, em cada momento, como universais e eternos. O referido autor define, da seguinte forma, o ponto de vista escolástico: “[...] Trata-se de um ponto de vista muito específico sobre o mundo social, sobre a linguagem ou sobre qualquer objeto do pensamento, que se tornou possível graças à situação de *skholé*, de lazer, da qual a escola – palavra também derivada de *skholé* – é uma forma especial, como situação institucionalizada de lazer estudioso. A adoção desse ponto de vista escolástico é o preço de entrada tacitamente exigido por todos os campos do saber: a disposição ‘neutralizante’ (no sentido de Husserl), que implica suspender qualquer tese sobre a existência e qualquer intenção prática, é a condição – pelo menos igual à posse de uma competência específica – de acesso ao museu e à obra de arte. É também a condição do exercício escolar como jogo gratuito, experiência mental, que é um fim em si mesmo” (BOURDIEU, 1997, p. 50). A sobrevivência deste *habitus* voltado à eternização e universalização de determinados saberes, que é sempre erigido no contexto da diferencialidade das classes sociais, é expressão da hegemonia de algumas delas nos campos de produção econômica e simbólica.

natureza – corpo, mundo, *physis*²⁸³, *res extensa*. Assim procedendo, o conhecimento deixa de ser um fato²⁸⁴, para se tornar um problema insolúvel. Como relacionar duas realidades definidas ontologicamente como sendo uma exterior à outra e uma sem a outra? Como entender os espaços definidos ontologicamente como sendo exteriores a quem os produz, retirando os do contexto das relações sociais que os engendram?

[...] Muitos metafísicos raciocinam do seguinte modo: ‘O sujeito do conhecimento, o ser humano, é um indivíduo consciente, um eu; que é um eu? É um ser consciente de si e, portanto, fechado em si mesmo. Nele, não pode haver senão estados subjetivos, estados de consciência. Como poderia sair de si mesmo, transportar-se para fora de si a fim de conhecer uma coisa diversa de si? O objeto, caso exista, está fora do seu alcance. O pretense conhecimento dos objetos, a própria existência destes, não são mais que ilusão...’. (LEFEBVRE, 1991, p. 50-51).

O impacto das concepções metafísicas nas práticas educativas e, especificamente, no trabalho pedagógico docente e nos processos de ensino e aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais, tem sido significativo, pois a cisão sujeito-objeto passa a ser (re)produzida junto aos sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos, alienando-os. As práticas educativas formais, ao contrário de serem pensadas e organizadas a partir de objetivos pedagógicos fundados no movimento do conhecimento, se realizam em si e *per si*, estancam na generalidade como se os universos de existência do sujeito e do objeto do conhecimento fossem autônomos.

É importante esclarecer que o problema não é o processo de generalização e abstração dos saberes, necessários ao estabelecimento de racionalidades, ponto de partida e de chegada do infinito movimento próprio do conhecimento. O que se quer aqui evidenciar, como bem nos alertou Lefebvre (1991), é que a generalização e a abstração se tornam um problema apenas quando da separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É neste contexto que

²⁸³ Em um sentido aristotélico: essência das coisas que possuem uma fonte de movimento própria, princípio de crescimento e mudança, cujo funcionamento foi estabelecido por um criador. Esse ponto de vista alimenta a tese do motor imóvel, fundamento da crença de que as coisas possuem um princípio que lhes é inerente, por meio do qual são levadas a realizar suas potencialidades, transformando-se naquilo que faz parte de sua natureza, de sua ontologia que, no contexto desse pensamento, possui existência *a priori*. (BLACKBURN, 1997, p. 150-151). O mundo torna-se, nesta perspectiva, uma espécie de criptograma a ser decodificado e lido, por meio da linguagem matemática, elemento-chave para a decifração do mundo. É importante atentar aqui para a ligação direta entre a idéia de *physis* aristotélica, retomada, traduzida e, portanto, (re)criada pelos homens de ciência no Medievo e na Renascença e a possibilidade de, por meio dessa produção simbólica, justificar a existência de Deus, bem como de entender a mensagem deste para os homens, por meio da leitura da natureza. O parágrafo escrito por Galileu, atesta essa relação: “A filosofia está escrita nesse grande livro, o universo, que se abre permanentemente diante de nossos olhos, mas o livro só pode ser compreendido se primeiro aprendermos a compreender a linguagem e a ler as letras de que se compõe. Ele está escrito na língua matemática, e seus caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas, sem os quais é humanamente impossível entender uma só de suas palavras; sem eles, fica-se vagando por um labirinto tenebroso.” (GALILEO, 1957, p. 237-238, apud CROSBY, 1999, p. 222).

²⁸⁴ Que nos diferencia de outros seres vivos (p. 20) e de essencial importância para todos os seres humanos, afirmação essa facilmente verificável por meio da capacidade de sobrevivência que os mesmos têm apresentado, pelo menos até os dias de hoje, em relação às outras espécies vivas (p. 29). (ELIAS, 1998b).

esse último se torna um problema, principalmente para os sujeitos que atuam nas instituições formais de ensino.

No contexto da metafísica instaurada entre o sujeito e o objeto, opera-se pedagogicamente a partir do seguinte entendimento: o objeto, em sua generalidade e abstração é exterior ou externo ao sujeito, daí ser o mesmo para todos os sujeitos sociais. Assim, nos processos de ensino cabe ao professor descrever ou apresentar os conhecimentos abstraídos aos alunos, que devem apreendê-los e retorná-los nos processos avaliativos, a fim de comprovarem o “aprendizado”. É justamente nesse contexto epistemológico-pedagógico que o conhecimento se torna um problema. A zona de desenvolvimento proximal estanca porque estaque foi o processo de ensino, incapaz de fazer a ligação entre o desenvolvimento cognitivo real e o potencial para um dado saber.

Da mesma maneira como ocorrem com os processos de ensino e aprendizagem, as reflexões pedagógicas fundadas no *habitus* metafísico pouco ou em quase nada podem auxiliar no repensar dos processos educativos, isso porque se constituem em abordagens que promovem a cisão e o estancamento dos elementos do conhecimento, propondo saídas que tendem para o tecnicismo em educação, dada a centralidade de sua abordagem em técnicas, metodologias e instrumentos de ensino, expressões de um fazer docente descontextualizado em relação às práticas humanas historicamente tecidas.

O que aqui se quer destacar não é a irrelevância dos aspectos que denomino de instrumentais da prática docente, que possuem a sua devida importância nos processos educativos. Contudo, há de se reconhecer que grande parte dos chamados “problemas” de ensino e aprendizagem na escola formal é de ordem epistemológica, oriundos da cisão metafísica entre sujeito e objeto.

No caso específico do ensino da geografia hegemônica, ao estancar na generalidade e, portanto, enfatizar as relações espaciais euclidianas e projetivas, a referida disciplina acaba por auxiliar na (re)produção do espaço para o capital, na medida em que auxilia no processo de subjetivação capitalística, assumindo como espaço, espacialidades e territorialidades passíveis de entendimento apenas aqueles tecidos sob a égide do capital. Não por acaso, desconhecemos as geografias de outros povos, apesar de alguns antropólogos²⁸⁵, nos quais se basearam Vygotsky e Luria (1996, p. 122), indicarem que a geografia dos grupos sociais primitivos²⁸⁶ é muito mais rica que a dos ocidentais²⁸⁷.

²⁸⁵ Entre os mais citados figura Lévy-Bruhl.

²⁸⁶ Vygotsky e Luria (1996, p. 96) utilizam esse termo em sentido relativo. Entendem que a primitividade “[...] é o estágio mais baixo e o ponto mais baixo e o ponto de partida do desenvolvimento histórico do homem.”

A fim de esclarecermos a afirmação anterior, retornemos ao instigante questionamento de Lefebvre (1991, p. 50): Como relacionar duas realidades definidas ontologicamente como sendo uma exterior à outra e uma sem a outra? No pensamento metafísico, a resposta a essa questão no contexto dos processos educativos seria: descrevendo de maneira descontextualizada, ignorando o sujeito do conhecimento e seus saberes sobre os diversos aspectos do “real”, isso porque sujeito e objeto possuem, no pensamento metafísico, existências distintas. Por meio da descrição²⁸⁸ descontextualizada apresenta-se uma realidade metafísica ao aluno, cuja apreensão e “compreensão” far-se-iam por meio da universalização, homogeneização e suspensão do movimento inerente ao saber sobre o real e à realização do conhecimento humano. Eis o problema epistemológico criado pelo *habitus* de pensamento metafísico.

Os desdobramentos da cisão metafísica entre sujeito e objeto no contexto do universo escolar são inúmeros. Alunos a expressarem insatisfações ou a reclamarem que os saberes escolares não possuem relação com suas vidas²⁸⁹, tornando-se indisciplinados ao trabalho escolar. Professores a queixarem-se do desinteresse que, de uma forma geral, parece ser inerente aos alunos. Formadores desses trabalhadores a indicarem equivocadamente que a resposta a tais problemas escolares reside na apreensão das mais variadas metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem²⁹⁰.

Os desdobramentos pedagógicos citados revelam a necessidade de se considerar, mais atentamente, os fundamentos da atual realização do trabalho alienado, o que permitirá a construção de olhares e fazeres que, no âmbito da educação formal, auxiliem a romper com o processo de subjetivação capitalística, alienação e estrangeirização do aluno.

Somente neste sentido, segundo os mesmos autores, é que esse termo pode ser empregado, pois todos os grupos humanos parecem possuir um grau maior ou menor de civilização.

²⁸⁷ Os autores elaboraram esta conclusão a partir de estudos sobre a linguagem nas sociedades primitivas. Essas pesquisas demonstraram que nesses grupos sociais as palavras não se diferenciam dos objetos, continuando intimamente ligadas às percepções sensoriais imediatas. “[...] No sul da Austrália, cada cadeia de montanhas bem como cada montanha possui seu nome próprio. O nativo pode dizer precisamente o nome de cada uma das distintas colinas, resultando assim que a geografia do homem primitivo é muito mais rica do que a nossa.” (LÉVY-BRUHL, apud VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 122).

²⁸⁸ Com isso, não estou a defender que a descrição não seja relevante na construção dos saberes. Ela é um dos momentos imprescindíveis ao conhecimento que, para se realizar, não deve nela estancar.

²⁸⁹ Obviamente que no contexto do *habitus* metafísico de pensamento nunca terão, isso porque o objeto é pré-construído e não expressa as relações do sujeito no e com o mundo ou sua práxis.

²⁹⁰ Com essa afirmação não defendo que esses aspectos não sejam relevantes na prática docente. Estou querendo chamar a atenção para o fato de que o processo de escolarização pouco tem auxiliado na construção dos saberes geográficos discentes. Apesar de o conteúdo do saber ser social e espaço-temporalmente construído, esse somente se realiza no contexto da individualidade dos sujeitos, daí a necessidade do estabelecimento de relações pedagógicas menos alienadas. A construção de racionalidades sobre as espacialidades humanas faz-se necessária enquanto movimento de ruptura com o *habitus* metafísico e pode auxiliar na construção da identidade e racionalidade dos sujeitos.

Segundo Santos, D. (1997, p. 21-22), a atitude epistemológica hegemônica construída no Ocidente está fundada em dois cortes epistemológicos, o do objeto e da razão:

- O primeiro, no plano do objeto, funda-se na observação da diferencialidade dos fenômenos e ocorre quando uma racionalidade recolhe “[...] fragmentos do interior da totalidade, transforma-os em seres em si, sem se dar conta (como já insistia Hegel em sua *Fenomenologia*) que a própria linguagem usada para identificar ‘um’ fenômeno já é identidade evocativa de um jogo de semelhantes.” (SANTOS, D., 1997, p. 21).

- O segundo corte epistemológico – o da razão – está

[...] fundamentado na construção da própria linguagem científica e, portanto, no conjunto de preocupações que leva o sujeito a se relacionar de forma sistemática com o objeto [...] trata-se da busca de resposta(s) a uma (ou mais) pergunta(s) dada(s), que tem proporcionado a possibilidade de criar-se um amplo conjunto de ‘estatutos’ científicos denominados como ciências particulares. É neste campo que encontraremos a lista quase inesgotável de ciências, tais como a geografia, a física e todos os demais discursos sistemáticos. (SANTOS, D., 1997, p. 22).

O corte da razão, ao qual se refere o autor, juntamente com o corte do objeto, fundamentou e ainda é o fundamento da constituição das mais variadas áreas do saber e dos mais diferentes discursos científicos e escolares sobre os fatos. Contudo, segundo SANTOS, D. (1997, p. 22), “[...] O que cria o problema, no entanto, é que, normalmente, no ‘corte do objeto’ busca-se justificar o ‘corte da razão’. [...] esconde-se a dúvida e evidencia-se o fenômeno sem que, ao mesmo tempo, se evidencie o fato de que qualquer corte no real é, no mínimo arbitrário.” Nesta perspectiva, o ser, o objeto, é algo dado, existe em si e *per se*, sendo imutável em sua identidade, independentemente das diversas práticas humanas e, portanto, a elas externas. Realiza-se dessa forma, no contexto da metafísica, uma inversão cognitiva espetacular, dado que é o objeto que irá definir a razão. Daí um mesmo processo, como o do conhecimento no contexto do conhecimento científico moderno, poder ser parcelado em diferentes substâncias – linguagem, pensamento, memória, percepção –, a serem, via de regra, estudadas por especialidades autônomas.

Sob a égide da metafísica, a dúvida e a elaboração de possíveis respostas a ela ficam cerceadas pelo corte do objeto e da razão. O sujeito do conhecimento, na sua relação com o objeto, neste contexto externo a ele, fica como que voltado para o espelho de *Alice*, personagem criado por Lewis Carrol, em seu romance intitulado *Através do Espelho*.

Apesar de o sujeito ora em foco reconhecer alguns aspectos do que na metafísica é denominado real, acaba por verificar que no mundo esquizofrênico do espelho, aqui entendido como o da escola e da geografia hegemônicas, necessita de outras estruturas de pensamento, a fim de nele sobreviver. Construir a consciência deste jogo perverso, bem como estratégias de

sobrevivência, tem sido um dos aspectos mais eficientes da aprendizagem escolar. Será que a lição não poderia ser outra?

Na razão hegemônica, prioriza-se o objeto em detrimento dos sujeitos, concebidos como seres individuais a-históricos, separados do objeto. Dessa forma, sujeito e objeto acabam ganhando existência em si e *per si*, funda-se a crença na independência de ambos, como se os mesmos não fossem expressões do conjunto da sociedade e das mediações, tensões, contradições e relações por ela e nela historicamente estabelecidas e vivenciadas.

A cisão metafísica entre o sujeito e o objeto é perniciosa, pois fica aberta a possibilidade da crença na existência ontológica de uma realidade à parte do sujeito e na existência de sujeito(s) independente(s) do(s) objeto(s). Conseqüentemente, no contexto dessa relação cognitiva, ao sujeito individual está destinado o papel de ser o decifrador de uma verdade ou realidade, aqui concebida como sendo externa a ele, cujas estruturas devem ser decodificadas pela razão e pelas linguagens hegemônicas. Esse posicionamento frente ao saber é expressão da crença judaico-cristã no dogma do conhecimento do mundo enquanto revelação, que foi resgatada, transmutada e reforçada pela ordem burguesa, dado que a mesma vinha ao encontro da necessidade de sua reprodução social.

A razão ocidental hegemônica reificou o objeto e a própria razão, concebendo essa última como universal, resultante de um padrão predeterminado pela natureza humana, entendimento este proveniente da transposição do *habitus* de cientificidade hegemônico, construído a partir das formulações das ciências naturais e exatas. A crença na exatidão das leis da natureza é expressão da direção tomada pelo processo civilizador, cujo tecido social foi lentamente urdido durante séculos a fio, e no nosso caso, pelo menos desde a civilização greco-romana.

Considerando o exposto, é possível afirmar que, ao longo da saga humana no planeta, diferentes sociedades teceram as mais diversas formas de ordenação da experiência²⁹¹ e do espaço. Os fundamentos lógicos dos meios de orientação ou dos conhecimentos, como adequadamente afirmam Vygotsky e Luria²⁹² (VYGOTSKY, apud LURIA, 1986, p. 20-21) na epígrafe do presente item, não devem ser procurados nas características “naturais” ou inatas dos seres humanos, ou nas coisas em si, entendidas sob a égide da metafísica como universais, mas nas razões práticas, nas condições externas engendradas para e por meio das

²⁹¹ Elias (1998b) em sua obra intitulada *Sobre o Tempo*, realiza um exercício de análise extremamente profícuo em direção à confirmação dessa idéia. Ao estudar as transformações históricas da ordenação das experiências humanas no que se refere à noção de tempo, o autor põe em xeque muitas teses aprioristas que pregam a universalidade de determinadas noções como a de tempo.

²⁹² Bem como Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Cornelius Castoriadis em várias de suas obras.

relações sociais inseridas nos modos de produção que, dependendo do ângulo de visada da análise, pode apontar ou delinear as tendências gerais tomadas pelo processo civilizador²⁹³. Eis o divisor de águas entre o olhar metafísico que separa o sujeito do objeto e um outro que tenta apreendê-los em suas relações, tensões, movimento e contradições a partir das práxis humanas.

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que, para o retorno d'*O Estrangeiro*, faz-se necessário romper com o *habitus* inerente ao pensamento metafísico, para se (re)construir um olhar sobre o mundo menos substancialista e, conseqüentemente, metafísico em relação aos processos de conhecimento, a fim de romper com a tendência hegemônica no ensino da geografia, bem como com sua noção de ser humano e de mundo.

É importante esclarecer que a presente reflexão tem como fundamento e conseqüente desdobramento a defesa da idéia de que trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos são processos ontologicamente interdependentes²⁹⁴ que compõem um mesmo processo de conhecimento especificamente humano, cuja função primordial sempre foi a de servir de meio de orientação, que tem garantido a sobrevivência dos seres humanos anatomicamente modernos pelo menos até os dias de hoje. Daí a necessidade da constituição de abordagens menos fragmentadas dos atos de conhecimento nos processos educativos.

A meu ver, a perspectiva vygotskiana possibilita a elaboração de respostas ao problema colocado, por ter como fundamento uma concepção de ser humano triádica, ou seja, assume como característica humana o fato de sermos, ao mesmo tempo, seres biológico, social e individual. Essa característica é, via de regra, negada pela geografia ensinada e muitas vezes pelas mais variadas disciplinas escolares e ciências que procuram entender os processos educativos e de aprendizagem.

Em uma perspectiva vygotskiana, são as necessidades materiais que motivam o desenvolvimento do pensamento e comportamentos humanos. Por isso, o autor defende que:

²⁹³ Um processo civilizador, para Elias (1994a, p. 246), é um processo de longo prazo, que envolve estruturas sociais e de personalidade. Por meio desse conceito o autor atesta a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar e de correspondentes formas de comportamento (p. 73). Contudo, o mesmo nos alerta para o fato de um processo civilizador não seguir uma linha reta. Por meio de estudos do mesmo, numa escala espaço-temporal mais ampla, pode-se verificar sua tendência geral; contudo, em uma escala menor, pode-se observar que os mais diversos movimentos que se entrecruzam produzem mudanças ou surtos numa ou noutra direção (p. 185). Por isso, é preciso que o pesquisador tenha clareza da escala de análise espaço-temporal com a qual vai lidar, inclusive para que não tome as flutuações de uma breve escala por tendência geral e vice-versa.

²⁹⁴ A fim de romper com os dualismos ontológicos – sujeito e objeto, causa e efeito –, próprios de determinadas tradições metafísicas, Elias (1998a, p. 170) defende a idéia de que toda a existência dos seres humanos está atrelada ao mundo; resulta desse entendimento a existência de uma interdependência básica entre ambos, ou seja, ontológica e existencial.

O comportamento do homem moderno, cultural, não só é produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

Às transformações descritas pelos autores devem ser somadas aquelas ligadas às noções de espaço e espacialidades desenvolvidas ao longo do processo de hominização dos seres humanos. Eis o foco central do item que segue.

3.2. O olhar de Jano²⁹⁵ *Através do Espelho*²⁹⁶ de Alice

"O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um "processo cultural" complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento." (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

O processo de desenvolvimento descrito por Vygotsky e Luria (1996, p. 215) na epígrafe do presente item abrange longos períodos históricos. Somente por meio de uma panorâmica dos mesmos é que poderemos verificar que evolução e desenvolvimento são processos imbricados e ao mesmo tempo independentes. A dualidade dos processos que resultaram na hominização dos seres humanos é o foco do item que segue, centrado principalmente na relevância das relações espaciais, elemento central na constituição das identidades humanas.

Segundo Olson S. (2003, p. 15), nossa trajetória enquanto *Homo Sapiens Sapiens* se iniciou há aproximadamente 100 mil anos²⁹⁷ – no período Quaternário, na época do Pleistoceno Superior²⁹⁸ –, com a emergência dos seres humanos anatomicamente

²⁹⁵ Um dos mais antigos deuses de Roma, de origem indo-européia, possui dois rostos contrapostos, um no verso do outro. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 512), é um deus das transições, das passagens, "[...] marcando a evolução do passado e do futuro, de um estado a outro, de uma visão a outra, de um universo a outro, deus das portas." Preside aos começos e é também considerado o guardião das portas. Tomei emprestada as metáforas construídas em torno de Jano, para chamar a atenção de que o entendimento do humano no ser humano supõe a necessária construção de um olhar que avance para além de uma visão cindida – a do espelho, da cientificidade do século XVII –, para outra mais congruente com o real. Assim, se faz necessária a revisão, a releitura de eventos passados, a fim de construirmos um entendimento outro do presente. A mudança de visão se faz necessária porque poderá nos possibilitar a construção de outros fundamentos para o trabalho na sala de aula.

²⁹⁶ Obra já citada de Lewis Carrol (2002).

²⁹⁷ É importante salientar que as periodizações são aproximadas, dado que a exatidão em relação a acontecimentos tão pretéritos, pelo menos até o momento, é impossível de ser alcançada.

²⁹⁸ Engloba o Período entre 150 a 10 mil anos, que se estende desde o início da terceira glaciação (*Riss/Würm*) até o final da glaciação de *Würm*. Caracterizado por ter "[...] um clima bastante instável, com fases úmidas, de chuvas pesadas, e com períodos de glaciações intercalados de períodos de seca." (MARCONI; PRESOTTO, 1986, p. 69). O avançar e recuar das geleiras marcaram mudanças climáticas significativas, afetando assim, concomitantemente, a vida na Terra e as características ambientais dos lugares. Há indícios de que no Pleistoceno Médio e Superior, existiram pelo menos oito ciclos de glaciação-interglaciação, com ocorrência de inúmeras oscilações menores, "[...] com fases nítidas de frio durante os períodos interglaciais, chamados estádios e fases de aquecimento durante os períodos glaciais chamados interestádios." (MITHEN, 2002, p. 48). O que significa dizer que as condições climáticas hodiernamente características do Pólo Norte se estenderam e recuaram várias vezes para o interior da Europa, Ásia e América do Norte. Apesar de o gelo não ter atingido a África, determinou em muitos locais desse continente fases muito úmidas de grande pluviosidade alternadas de secas. Face a essas instabilidades climáticas, o processo de seleção natural atuou intensamente entre os seres vivos que emigraram ou extinguíram-se, adaptaram-se, evoluíram ou desapareceram.

modernos²⁹⁹, que habitaram inicialmente o leste africano³⁰⁰. Em algumas ocasiões, sabidamente aquelas que reuniram piores condições materiais de sobrevivência para espécies com determinadas características, os *Homo Sapiens Sapiens* chegaram próximos da extinção, por se constituírem em uma espécie fisicamente mais frágil, se comparados aos outros hominídeos, principalmente aos neandertalenses³⁰¹. Apesar do risco de extinção, conseguimos superar inúmeras adversidades, o que é facilmente comprovado pelo fato de ainda termos, pelo menos até hoje, em números absolutos, uma taxa de crescimento mundial em contínua elevação.

É sabido que outros hominídeos – *Homo Sapiens de Neandertal* –, cujos vestígios datam de aproximadamente 150 a 30 mil anos atrás, viveram na mesma ocasião que nossos ancestrais. Verificou-se que os seres humanos anatomicamente modernos habitaram praticamente os mesmos locais onde viviam os neandertalenses: Europa, Oriente Médio, Ásia e África. Apesar da coexistência espaço-temporal durante um tempo relativamente longo, até hoje ainda não foram encontradas evidências da existência do estabelecimento de relações sociais entre ambos e, especificamente, nem de miscigenação, muito menos de conflito.

Olson S. (2003, p. 15) descreve a distribuição territorial e os processos migratórios de nossos ancestrais, os *Homo Sapiens Sapiens*, da seguinte forma:

[...] Há cerca de 100.000 anos, os humanos modernos tinham se espalhado para o norte ao longo do vale do Nilo e atravessado a península do Sinai para chegar ao Oriente Médio. Há mais de 60.000 anos, ocuparam o litoral da Índia e do sudeste asiático e navegaram até a Austrália. Há 40.000 anos, os humanos modernos chegaram à Europa e ao Extremo Oriente. Finalmente, há pouco mais de 10.000 anos, atravessaram uma planície que ligava a Sibéria ao Alasca e se espalharam pela América do Norte e do Sul.

O fato de termos convivido durante um certo tempo com outros hominídeos cujos ancestrais nos era comum, somado ao de que fomos os únicos do gênero *Homo* a ter

²⁹⁹ Aqueles que possuem características anatômicas semelhantes às nossas. Existe todo um conjunto de medidas antropométricas que as especificam, elaboradas pela antropometria mas desnecessárias no contexto da presente reflexão.

³⁰⁰ Estou adotando a hipótese atualmente a mais aceita conhecida como africana, que defende uma origem única de todos os seres humanos anatomicamente modernos na África. O fundamento da mesma reside nos resultados de testes realizados com o DNA presente nas mitocôndrias e com os cromossomos Y, que apontam para uma única origem africana dos seres humanos anatomicamente modernos. Outra hipótese, atualmente menos aceita, conhecida como multirregionalismo, defende que os humanos constituem uma única espécie desde o aparecimento do gênero *Homo*, há quase dois milhões de anos. Os vários humanos que se espalharam pela Ásia e Europa são considerados como subespécies ou raças, que cruzaram e evoluíram até se transformarem nos seres humanos anatomicamente modernos. Assim, segundo essa teoria, “[...] os africanos descendem em parte do *Homo sapiens* arcaico que viveu na África, os asiáticos descendem em parte do *Homo erectus*, que viveu na Ásia, e os europeus descendem em parte do homem de Neandertal, que viveu na Europa.” (OLSON, S., 2003, p. 37).

³⁰¹ Para Mithen (2002), suas características anatômicas são adaptações à vida em ambientes glaciais – compleição robusta, corpulento e musculoso, com pernas curtas e peito bojudo. “[...] Ao que parece, os neandertais teriam sofrido por consideráveis ferimentos e doenças degenerativas, que provavelmente refletem um estilo de vida de grandes exigências físicas.” (MITHEN, 2002, p. 40).

sobrevivido até os dias de hoje, nos remete diretamente à seguinte questão: que características nos auxiliaram no processo de luta pela nossa sobrevivência enquanto espécie? Ou de outra forma: Por que os outros hominídeos desapareceram e conseguimos sobreviver? É tentando elaborar respostas a essas questões que poderemos vislumbrar o humano no ser humano e, portanto, a sua especificidade em um dado contexto socioespacial, elemento diretamente responsável, pelo menos até os dias de hoje, pela nossa sobrevivência.

É importante salientar que as características dos objetos e dos seres não devem ser compreendidas de maneira absoluta, como se fossem universais e atemporais. A especificação das mesmas dependerá das relações que os sujeitos sociais estabeleceram com o mundo. Daí as características de um objeto necessariamente expressarem as relações dos seres humanos com o mundo. A própria Ciência e o desenvolvimento de conhecimentos científicos no Ocidente têm demonstrado que o conhecimento de um objeto não se realiza nos seres humanos de maneira absoluta, depende em grande parte do processo civilizador inerente a um *modus vivendi*. Além disso, verifica-se também que os paradigmas não são definitivos, estão em estado contínuo de vir a ser.

Como é dito na *Dialética da natureza*, o mundo existe como progresso infinito [...] de conversão contínua das formas de movimento, pelo que só podemos apreender através do recurso a leis históricas não-definitivas. Conhecer a realidade objectiva da natureza significa conhecer a natureza tal como ela é: como matéria em movimento. Não se trata de conhecer algo que é, mas sim algo que está sendo; pressupõe-se uma extensão contínua da apropriação humana das diferentes formas de movimento em permanente conversão. (BRANCO, 1989, p. 108-109).

A reflexão sobre características especificamente humanas não deve ser aqui entendida enquanto debate sobre o universal no ser humano ou sobre as características inerentes a todos os seres humanos, mas como reflexão sobre um conjunto de diferencialidades que os têm diferenciado dentre os outros elementos da natureza, auxiliares no seu processo de sobrevivência desde o Paleolítico Superior, há muitos mil anos.

Lewis (1987, p. 50 et seq.) afirma que antes da emergência do *Homo sapiens*³⁰², ou seja, entre 500 e 150 mil anos atrás, as capacidades de transmissão e recepção de informações

³⁰² O termo *Homo Sapiens* ou de Neandertal refere-se a um grupo de indivíduos assemelhados em relação ao esqueleto cuja existência data da Glaciação de *Würm*, no Pleistoceno Superior, há 150 mil anos. Esses são o resultado de uma lenta e crescente evolução física e cultural, iniciada com o *Australopithecus ramidus e anamensis* – há quatro milhões de anos e meio. Os *homo* mais antigos – *habilis, rudolfensis e ergaster* – datam de dois milhões de anos. Foram encontrados indícios da existência do *Homo Sapiens* nos locais atualmente conhecidos com a seguinte denominação: Europa – Alemanha, França, Bélgica, Itália, Espanha, Iugoslávia e Rússia; Ásia – Iraque, Israel, China e Java; África – Marrocos e Gâmbia. Esta territorialidade tem relação íntima com as características climáticas, seus desdobramentos e movimentos no período, caracterizado por clima instável – fases úmidas, com períodos de glaciações, intercalados de períodos secos. Os períodos interglaciares, mais quentes, foram mais longos do que os glaciares. Nas fases interglaciais, a flora e a fauna sofreram alterações, animais, fontes de proteína para alguns grupos de hominídeos, espalharam-se para longe das regiões equatoriais, chegando ao norte da Europa. Nessa área, assim como no norte da América, com o progressivo

relativas às relações espaciais entre fenômenos e eventos já eram bem desenvolvidas em muitos animais³⁰³. Por isso, pode-se afirmar que tal característica, isoladamente, não diferencia os humanos dos outros elementos da natureza, dado que outros seres vivos as possuem.

Comparemos rapidamente os últimos hominídeos extintos, os neandertalenses, com os seres humanos anatomicamente modernos no que se refere às formas de vida e produções sociais³⁰⁴, a fim de evidenciar o fundamento do presente item de que a diferença entre tais seres reside no conjunto das capacidades intelectivas dos *Homo Sapiens Sapiens* que, em suas relações dialéticas com os lugares, tornaram-se diferenciadoras das formas de vida³⁰⁵. O pressuposto é o de que a capacidade intelectual dos seres humanos anatomicamente modernos resulta de um longo processo evolutivo, da relação espaço-temporal entre os seres dessa espécie com os outros elementos da natureza.

Nessa perspectiva, nega-se que os seres humanos anatomicamente modernos resultem de uma força ou vontade externa a eles mesmos. Somos natureza transformada pelo trabalho. Foi a ação no e com o meio que nos tornou e nos torna humanos, daí a relevância do espaço enquanto elemento constituinte de nossa identidade, como adequadamente explicam Vygotsky e Luria (1996), ao apresentarem a chave para o quebra-cabeça da evolução da psicologia animal ao ser humano, do homem primitivo ao cultural. Ainda que longa a citação, avalio que a mesma deva ser transcrita na íntegra em função de sua relevância para a presente reflexão:

Cremos que se deve procurar a resposta na evolução daquelas condições de existência, em que todos vivemos, bem como na evolução das formas de comportamento que são determinadas por essas condições exteriores. O homem moderno não precisa adaptar-se ao ambiente exterior do modo como o fazem um animal ou um homem primitivo. O homem moderno conquistou a natureza, e aquilo que o homem primitivo fazia com as pernas ou as mãos, os olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus instrumentos. [...] Contudo, isso não esgota as diferenças entre os seres humanos culturais e primitivos. O ambiente industrial e

aquecimento, começaram a surgir florestas, indício de condições materiais de vida menos rigorosos. O avanço e recuo das geleiras no interior da Europa, Ásia e América do Norte obviamente afetaram o clima, a distribuição das águas superficiais, a vida animal e vegetal da Terra. Face às instabilidades do período, muitas formas animais e vegetais extinguíram-se, migraram e se dispersaram, como foi o caso de muitos hominídeos, cuja distribuição espacial foi explicitada. Para saber mais detalhes sobre o Período, ver Marconi e Presotto (1986) e Mithen (2002).

³⁰³ Segundo Harry Jerison, da Universidade da Califórnia, “[...] durante o último quarto de bilhão de anos, o sistema nervoso dos mamíferos, ao se adaptar ao ambiente, evoluiu para analisar e organizar as informações recebidas pelos sentidos de tal forma que o mundo conhecido se tornou um mundo de objetos distintos e permanentes em um espaço e um tempo ampliados. Os mamíferos, e os humanos portanto, só vêem e podem ter sentido do mundo segundo essa estrutura.” (SZAMOSI, 1988, p. 10).

³⁰⁴ Para um melhor detalhamento sugiro a leitura de Mithen (2002) e Olson S. (2003).

³⁰⁵ Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 164), ambientes distintos acarretam diferenças significativas na estrutura da mente, tese elaborada a partir de inúmeros dados da psicologia de crianças e de adultos provenientes de grupos sociais os mais variados estudados por Lévy-Bruhl.

cultural os modifica gradativamente e o ser humano que conhecemos hoje é uma pedra continuamente cortada e alterada sob a influência do ambiente industrial e cultural. [...] No processo de evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente³⁰⁶ resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente torna-se interiorizado [...]; o comportamento torna-se social e cultural não só em conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutural; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as idéias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação – em consequência do que o adulto cultural surge em lugar do adulto primitivo. Muito embora as funções naturais, inatas, sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no correr da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que os criaram. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 178-179-180).

Os neandertalenses viviam em cavernas e abrigos rochosos. Há evidências de que usavam o fogo, caçavam, coletavam e de que aperfeiçoaram as técnicas e instrumentos existentes, pois, além da pedra lascada, faziam uso intensivo de ossos e madeira, utilizando também conchas, dentes e chifres. Esses hominídeos possuíam instrumentos variados, vestiam-se com peles, caçavam animais, alimentando-se desses e também de vegetais, enterravam seus mortos, depositando junto aos mesmos suas armas e comidas, usavam colares de dentes e realizavam práticas mágicas – culto ao urso. Além disso, parecem ter executado rituais de sacrifícios humanos há 70 mil anos³⁰⁷.

O próprio ato de enterrar seus mortos e a forma como o faziam, somados às práticas mágicas, uso de adornos, desenvolvimento e melhoria de tecnologias e instrumentos, e a realização de rituais de sacrifício são elementos que confirmam que a função simbólica precedeu a humanidade anatomicamente moderna. Por isso, essa característica também não é uma especificidade dos seres humanos modernos³⁰⁸. Práticas mágicas e rituais somente são passíveis de serem realizados mediante a existência da noção de um lugar dos mortos, ou não-

³⁰⁶ Grifo da autora.

³⁰⁷ Szamosi (1988, p. 61); Marconi; Presotto (1986, p. 79).

³⁰⁸ Segundo Cavalli-Sforza (2003, p. 87), “[...] chimpanzés e gorilas conseguem aprender a usar apenas trezentas ou quatrocentas palavras, e mesmo isso exige esforço especial e comunicação não oral, pois não são capazes de articular a língua e a faringe para produzir sons comparáveis aos nossos. O vocabulário de um ser humano médio é no mínimo dez ou vinte vezes maior, e pode chegar a 100 mil palavras ou mais.” Verifica-se pelo exposto que possuir capacidade simbólica não se caracteriza enquanto capacidade humana, outros animais a possuem, o que evidencia que, ao contrário do que muitos cientistas das ciências humanas afirmam, fazemos parte da natureza, apesar de termos nossas especificidades, assim como qualquer outro elemento. Não somos seres especiais como acreditam muitos, criados por uma entidade com um projeto subjacente à nossa existência; possuímos características específicas, assim como qualquer outro objeto da natureza.

lugar, de um alhures ou lugar póstumo. A presença desta noção implica a existência da capacidade de simbolização por parte dos neandertalenses, portanto, essa não se constitui, em si, em uma característica diferenciadora entre os seres do gênero *Homo*.

Muitos antropólogos afirmam que os seres humanos modernos possuíam tecnologia material mais avançada se comparados aos neandertalenses. “Sua cultura está associada à indústria da lasca (foliácea), das pedras pontiagudas, dos propulsores etc.” Posteriormente à última glaciação, “[...] os seres humanos deixaram as grandes caçadas e tornaram-se coletores e caçadores de pequenos animais; depois, passaram da coleta para a forragem intensiva.” (MARCONI; PRESOTTO, 1986, p. 80). Considerando-se a expressão material e simbólica de cada um dos grupos pertencentes ao gênero *Homo*, pode-se afirmar que a diferença qualitativa e quantitativa entre os mesmos é evidente. Sabidamente, os *Homo Sapiens Sapiens*, mais adaptáveis e com melhor tecnologia, lentamente substituíram o *Homo Sapiens*.

Sobre a produção material dos *Homo Sapiens Sapiens* é possível afirmar que:

A seqüência cronológica das primeiras produções duráveis (não há evidentemente possibilidade de correlacionar as artes passageiras, como a da tatuagem e da manufatura de cestos) é a seguinte: a princípio, armas de sílex grosseiramente lascado, maças e instrumentos mal e mal modificados nas formas dadas pela própria natureza, melhorando a técnica gradualmente através de longos períodos de tempo³⁰⁹; a seguir as rudes esculturas das ‘Vênus’ exageradamente obesas e, com elas, ou talvez precedendo-as, desenhos riscados em chifres de renas e, incidentalmente, desenhos dos próprios chifres; depois, as gravações nos muros; e finalmente as pinturas. Todas essas artes se desenvolveram no período Paleolítico ou na Idade da Pedra Lascada, a qual pode ter ocorrido há 50000, ou há 30000, ou simplesmente há 15000 anos. (CHENEY, 1995, p. 29-30).

Verifica-se, pela seqüência da produção material dos seres humanos anatomicamente modernos apresentada pelo autor, que as produções que tradicionalmente poderiam ser denominadas de artísticas³¹⁰, que nos diferenciam dos outros hominídeos, aparecem posteriormente ao desenvolvimento e diversificação de artefatos – utensílios –, fato esse que

³⁰⁹ Atividades que outros hominídeos também realizavam.

³¹⁰ Não adentrarei o complexo e infindável debate sobre o que deve ou não ser considerado como objeto artístico, pois o mesmo supõe, na escala temporal que estou mobilizando na reflexão, a elaboração de levantamentos sobre as transformações pelas quais passou tanto a noção de estética, quanto da própria arte, pelo fato de que as mesmas são sempre expressões de uma sociedade. Verificou-se que em sociedades ágrafas ou naquelas onde a especialização de funções não é tão diversificada, a maior parte das suas artes é representada sobretudo pelos “[...] desenhos de sua cerâmica, ou entalhado de suas canoas, ou a pintura de seus escudos, e coisas análogas.” (HERSKOVITS, 1973, p. 180). No que se refere à denominada arte pré-histórica, não podemos fazer distinção entre um utensílio e um objeto artístico; isso somente faz sentido em sociedades como a nossa que produz objetos especificamente artísticos. Por isso, utilizei como exemplo e referência de arte pré-histórica objetos produzidos pelo *Homo Sapiens Sapiens* freqüentemente indicados como artísticos em livros de história da arte e de antropologia cultural. Tal opção se justifica em função do foco de meu interesse, que é o de tomar os referidos objetos como exemplos do especificamente humano nos *Homo Sapiens Sapiens*, em contraposição aos *Homo Sapiens* ou neandertalenses que, segundo Varagnac (apud MARCONI; PRESOTTO, 1986, p. 94), “[...] ignoraram a arte ou tiveram apenas rudimentos dela, mas deixaram vestígios de uma vida espiritual [...]”.

também se constitui em um diferenciador da produção material característica dos *Homo Sapiens Sapiens*.

Os utensílios dos seres humanos anatomicamente modernos, se comparados com a produção material neandertalense, foram produzidos em maior número e complexidade a partir da criação e uso de técnicas mais aprimoradas, – relação dialética entre quantidade e qualidade –, ao longo de muitos mil anos. Evidências parecem indicar que a produção de artefatos em maior número, diversidade e complexidade e a produção artística expressam uma maior capacidade intelectual que diferenciou e diferencia a cultura dos seres humanos anatomicamente modernos daquela desenvolvida pelo *Homo de Neandertal*.

Contudo, a realização de tais produções seria impossível sem a existência da linguagem, que, em si, não é uma característica especificamente humana, assim como qualquer outra que listarmos. Muitos estudos nos levam a admitir que a diferencialidade do humano no ser humano se refere à forma com que este realiza as ações, se o compararmos aos outros elementos da natureza, o que nos permite confirmar o nosso lugar junto aos outros animais, como defendia Darwin.

Obviamente, não existem evidências que fundamentem nossa crença de que somos os eleitos pela natureza ou por qualquer outro ser. “A mente humana levou milhões de anos para evoluir. É fruto de um processo longo e gradual, sem objetivo ou direção predeterminados.” (MITHEN, 2002, p. 13). À observação do autor somente acrescentaria que não apenas a mente, mas o ser humano como um todo levou milhões de anos para evoluir, sendo expressão de um processo lento e gradual de evolução, sem objetivo ou direção predeterminados. Somos fruto, portanto, de um processo cego que se realiza na natureza há milhões e milhões de anos.

Cavalli-Sforza (2003, p. 8) afirma que:

[...] a evolução genética humana foi bastante afetada por inovações tecnológicas e mudanças culturais em geral. Cultura, no sentido de acúmulo de conhecimento ao longo das gerações, é a principal diferença entre os seres humanos e os outros animais (uma diferença de grau, certamente, visto que também os animais aprendem ao longo da vida e transmitem conhecimento para gerações vindouras). A transmissão cultural é, pois, importante objeto de estudo, que tem sido gravemente negligenciado.

Como acertadamente afirma Vygotsky (1991b, p. 131), para quem a produção cultural humana deveria ter centralidade no entendimento dos processos de desenvolvimento, “[...] No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento o coroamento da ação.” Dito de outra forma, pode-se afirmar que a diferencialidade entre as várias espécies de homínidos ou seres vivos reside nas ações encetadas pelos mesmos, que por sua vez são expressões das diferentes capacidades neurológicas, no sentido de potencialidades de trabalho, conhecimento, pensamento,

memória, linguagem, percepção e, conseqüentemente, de sobrevivência, em um dado contexto espaço-temporal³¹¹.

Os vestígios da existência de uma cultura material mais complexa em termos de quantidade e qualidade de materiais fabricados entre os *Homo Sapiens Sapiens* são indicadores da realização de ações quantitativa e qualitativamente diferenciadoras e diferenciantes, que possibilitaram que esses últimos sobrevivessem até os dias de hoje. Dessa forma, não é possível pensar em existência sem ação e evolução, ou seja, o ato de viver e existir é, em si, um processo ao mesmo tempo de ação e adaptação, ou de desenvolvimento e evolução, o que não significa que necessariamente tais processos resultem em continuidade de vida, como afirma Branco (1989, p. 225): “A especialização é sinónimo da senescência, mas do mesmo passo o processo de desenvolvimento implica em especialização.”

É importante salientar que o processo de adaptação não deve ser entendido em um sentido unidirecional, enquanto simples acomodação de um organismo a fatores ambientais que selecionam os seres vivos *per si*. Para Branco (1989, p. 224-225), não são apenas os fatores ambientais que selecionam os entes vivos, estes têm capacidade de agir no e sobre o meio, transformando-o, destruindo-o, reconstruindo-o, deslocando-se no interior do seu território.

Dessa maneira, também o organismo seleciona os fatores ambientais que o vão, por sua vez, condicionar: “[...] o animal transforma-se no próprio acto de transformar seu ecossistema (circunstância particularmente visível no caso do homem), e ao deslocar-se no espaço ele desfruta do polimorfismo da própria natureza (o exemplo clássico da migração das aves).” (BRANCO, 1989, p. 224-225).

Verifica-se, portanto, a tensão dialética existente entre os seres vivos em geral e, especificamente, entre os do gênero *Homo* e o ambiente onde viveram e vivem. Lefebvre (1991) indica, com muita propriedade, a necessidade de se considerar a tensão dialética entre a ação e os lugares, quando se trata de pensar na constituição do ser humano e até mesmo da própria linguagem. Por isso, afirma o autor:

No começo era o Topos. E o Topos indicava o mundo, pois era lugar; não estava em Deus, não era Deus, pois Deus não tem lugar e jamais o teve. E o Topos era o Logos, mas o Logos não era Deus, pois era o que tem lugar. O Topos, na verdade, era poucas coisas: a marca, a re-marca. Para marcar, houve traços dos animais e de seus percursos; depois sinais: um seixo, uma árvore, um galho quebrado, um *cairn*³¹². As primeiras inscrições, os primeiros escritos. Por pouco que fosse, o Topos já era o ‘homem’. Assim como o sílex seguro pela mão, como a vara erguida com boa ou má intenção. Ou a primeira palavra: o Topos era o Verbo; e algo mais: a

³¹¹ Não devemos nos esquecer que quase desaparecemos em alguns períodos.

³¹² Amontoado de pedras na forma de cone, feito por diferentes grupos humanos para indicar lugares conhecidos, marcos ou mesmo uma tumba.

ação, ‘*Am Anfang war die Tat*’³¹³. E algo menos: o lugar, dito e marcado, fixado. Assim, o Verbo não se fez carne, mas lugar e não-lugar. (LEFEBVRE, 1991, p. 34).

Parafraseando as sábias palavras de Lefebvre (1991, p. 34): no começo era o *Topos*, que era e ainda é ou são “as coisas no mundo” e as “coisas do mundo” e que nele têm lugar. Coisas olhadas, sentidas, tocadas, discernidas do não-eu, marcadas, vistas, usadas, nominadas, denominadas, dominadas porque necessárias na e para a ação, para a sobrevivência humana, e hoje, para a produção de excedentes por muitos para o usufruto de poucos. Das relações dialéticas engendradas entre o *Topos* e as ações humanas surge a linguagem, estrutura estruturante e estruturada, coroamento do domínio relativo dos seres humanos em relação aos outros elementos da natureza.

Muitos estudiosos tendem a inverter o processo, defendendo a tese metafísica de que a idéia, a linguagem, a palavra, antecede a ação, ocultando ou mesmo desconsiderando o papel do *Topos* que, apesar de ser um elemento inerente à vida no planeta, inclusive a humana, torna-se uma relação³¹⁴ muitas vezes não considerada, ou considerada de maneira invertida, como é o caso da afirmação de Glyn Isaac (apud CAVALLI-SFORZA, 2003, p. 87-88):

Há indícios indiretos de que a linguagem humana moderna atingiu seu estado atual de desenvolvimento cerca de 50 a 150 mil anos atrás. Como observou o arqueólogo Glynn Isaac, as culturas paleolíticas dessa época apresentam níveis mais elevados de diferenciação local, fato que se reflete no grande número de nomes de que os arqueólogos lançaram mão para nomear as culturas do período. Isaac postulou que essa maior variação cultural lítica – e as diferenças locais nas línguas e dialetos que provavelmente a acompanhou – surgiu com aumento geral da complexidade da linguagem. A possibilidade de se comunicar de maneira mais refinada em virtude de as línguas serem semelhantes às modernas deve ter favorecido muito a capacidade de exploração e colonização de nossos antepassados.

Verifica-se aqui um exemplo típico de aplicação do pensamento metafísico moderno ao real. O dogma do verbo criador está subjacente a este entendimento. É o verbo que dá origem aos objetos e aos processos e não a ação. Nega-se, nesta concepção, o que o ser humano tem de humano, que é a sua capacidade de adaptação em diferentes meios, ou seja, sua maior flexibilidade relativa.

Glynn Isaac, bem como Cavalli-Sforza têm razão ao afirmarem que as culturas paleolíticas apresentam uma ampla gama de diferenciações locais e que essas estão refletidas

³¹³ No princípio era a ação. Traduzido por Santos, D. (1997, p. 24).

³¹⁴ Estou a defender que espaço não é algo, um objeto, um vazio cheio de objetos, coisa ou substância como a tradição científica hegemônica nos fez crer. Foi a concepção de espaço sob a égide desta perspectiva substancialista, – o espaço como coisa –, referendado sobretudo pelo projeto societário hegemônico, assumido sobretudo pela Física e pelo ideal de cientificidade do século XVII que dogmatizou, legitimou e nesse processo, tornou verdadeira ou dominante essa concepção. Espaço é relação, ou melhor, se refere a um conjunto de relações estabelecidas entre os seres humanos e o *Topos* que se fez e se faz verbo na e pela ação. Daí ter as mais distintas conotações, concepções, configurações e figurações em diferentes sociedades humanas e ser expressão de inúmeros projetos societários, como se pode observar nos mapas apresentados no Capítulo 2. Sobre esse assunto ver Calderán (1981), Deleuze; Guattari (2002); Ostrower (2002).

na denominação das culturas do período³¹⁵, pelo fato de que se referem aos locais onde foram encontradas as evidências – utensílios de pedra, machados de mão, lascas, lâminas, utensílios de madeira e osso e, posteriormente, objetos de arte e ornamento pessoal. Contudo, a maior variação cultural lítica, bem como as diferenças locais nas línguas e dialetos surgiram com a complexificação das relações dos pré-hominídeos e, posteriormente, dos hominídeos com o meio ambiente.

A complexidade da linguagem é, ao mesmo tempo, expressão e instrumento do estabelecimento de relações mais complexas dos hominídeos entre si e com o seu meio ambiente. Não teve uma origem com um fim previamente estabelecido. É como a inteligência humana e o próprio ser humano fruto de um longo e gradual processo de evolução, sem objetivo ou direção predeterminados.

Assim, o *Topos* era o *Logos* que não era Deus, e que não se fez Deus, mas era o lugar, fonte de idéias na, para e a serviço da ação, da sobrevivência, (re)produção da carne, de si e do Outro. Explorar, olhar, conhecer, fixar, marcar, remarcar, nominar, denominar, representar: o lugar, o não-lugar, o lugar do outro, o meu lugar, o nosso lugar, o lugar póstumo, o aqui, o alhures, o além e o acolá. Este é o fundamento tópico da realização e da constituição de nossa identidade e de nosso viver desde os primórdios: “Onde?” e “O que?” são perguntas que ecoam desde que o verbo se fez lugar e não-lugar.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que foi por meio da ação sobre o lugar e a conseqüente transformação de suas capacidades intelectivas que o *Homo Sapiens Sapiens* se diferenciou dos outros animais. Buscar uma explicação do humano no ser humano para além das relações dialéticas entre ações humanas, lugares, temporalidades e capacidades intelectuais implica a assunção da crença cartesiana em uma pretensa diferença existente entre corpo e espírito, expressão de um pensamento cujo processo civilizador estava voltado para a subjugação dos outros elementos da natureza, incluindo-se entre eles os outros seres humanos.

Na perspectiva da visão cartesiana de mundo, o ser humano, criação divina, jamais deveria ser igualado aos animais, que foram, nesta cosmologia, criados pela divindade, por meio do verbo, para o usufruto de seus filhos. Abordar o especificamente humano nessa perspectiva seria retroceder à chamada Revolução darwiniana que colocou os seres humanos em seus devidos lugares, ou seja, no Planeta Terra, juntamente com outros animais, tornando-os pertencentes ao domínio da natureza.

³¹⁵ Complexo industrial de Omo, Indústria Olduvaiense, Pré-chelence (indústria de seixos – 2 milhões a 500 mil anos), Chelense, Abeviliense, Acheulense, Clactoniense (indústria da Lasca – entre 500 a 150 mil anos), Musteriense, Levaloisense, Perigordiense (indústria da lâmina esquirola – entre 150 a 40 mil anos), Aurignaciense, Solutrense, Magdaleniense (indústria foliácea – entre 40 a 10 mil anos).

As modernas teorias sobre a mente humana estão a indicar que ela deve ser considerada produto da evolução humana. Atualmente esta constitui-se na alternativa mais viável, se comparada às abordagens metafísicas que em geral trazem, enquanto fundamento muitas vezes não explicitado, a noção da intervenção divina. Por isso, faz-se necessária a concordância com Cosmides e Tooby (apud MITHEN, 2002, p. 68 et seq.) que:

tratam a mente como tratamos qualquer outro órgão do corpo – é um mecanismo evoluído, construído e ajustado em resposta às pressões seletivas enfrentadas pela nossa espécie durante sua evolução [...] a mente humana evoluiu sob a força das pressões seletivas enfrentadas pelos nossos ancestrais enquanto viviam como caçadores-coletores nos ambientes do Pleistoceno [...]. Na medida em que esse modo de vida terminou há apenas uma fração de tempo em termos evolutivos, nossas mentes permaneceram adaptadas à caça e à coleta.

Ao defender, como Engels (1976), que a dialética é da natureza – o que equivale afirmar que o estudo da natureza nos conduz à dialética –, Branco (1989, p. 235-236) elucida de forma extremamente didática o processo de evolução quantitativo e qualitativo pelo qual passaram os cérebros dos seres vivos e, entre eles, os personagens centrais do presente trabalho. A seguir transcrevi um trecho relativamente longo da obra do autor; contudo, em função de sua importância para o desenvolvimento da presente reflexão, optei por reproduzi-lo quase que na íntegra:

[...] a observação da face interior do crânio dos antepassados do *Homo sapiens sapiens* – *australopitecos*, *Homo erectus*, *Homo sapiens neandertalensis*, etc – demonstra-nos ter havido uma notável complexificação dos vasos sanguíneos que irrigam as meninges³¹⁶. Este aumento substancial do número de ramificações acompanha a variação qualitativa operada ao longo do tempo. Hoje sabe-se que não só a irrigação como também a velocidade de circulação do sangue no interior do cérebro desempenham papel fundamental no seu bom funcionamento como sistema produtor de pensamento e de estados de consciência. [...] face aos efeitos do seu funcionamento não subsistem dúvidas quanto à diferença qualitativa entre o cérebro do rato ou até mesmo do chimpanzé e o do homem moderno; no entanto, verifica-se, ao contrário do que imaginavam alguns investigadores, uma nítida unidade anatômica. Não há nenhum elemento fundamental que se possa dizer ser pertença exclusiva do ser humano, isto tanto no plano macroscópico como microscópico. Encontramos o mesmo tipo de células ('não existe nenhuma categoria celular própria do córtex do homem'), as mesmas formas de interligação celular, circuitos do mesmo género, etc³¹⁷. Onde reside então a causa dessa tão nítida diferenciação qualitativa do seu funcionamento sem que haja recurso a elementos novos? É que, em contraste com esta uniformidade de 'materiais' utilizados, verifica-se ter existido uma evolução quantitativa, que tudo sugere estar na origem do salto qualitativo. O

³¹⁶ Isto indica alteração do texto genético que pode ter ocorrido ao acaso, mas também pode ter sido provocada por fatores provenientes do meio. “[...] a ação (comportamento) do organismo sobre o ecossistema e deste sobre o organismo (interacção organismo/meio) é susceptível de provocar importantes mutações que virão a ser traduzidas num processo evolutivo. Repare-se que nem o meio nem o organismo podem ser entendidos como pólos fixos de uma relação ela própria imutável (repetitiva). Os organismos diferem entre si, nomeadamente na sua atitude comportamental [...], e daí resulta uma enorme variedade de interacções. Nada nesta relação bidireccional é compatível ou semelhante ao processo mecânico considerado no sentido clássico.” (BRANCO, 1989, p. 233).

³¹⁷ “[...] a partir de um determinado nível evolutivo este processo de desenvolvimento deixa de corresponder ao aparecer de genes de estrutura – em consequência de mutações –, passando a consistir prioritariamente no surgimento de novas combinações. Mas a evolução não é revelação porque o realizado não esgota, nem de perto e nem de longe, o possível.” (BRANCO, 1989, p. 235).

número total de neurônios aumenta muito, em conseqüência da expansão do neocórtex (momento decisivo no processo evolutivo). (BRANCO, 1989, p. 236).

O autor (1989, p. 239) ainda salienta que a diferença qualitativa do funcionamento cerebral dos seres humanos anatomicamente modernos residiu no aumento do número total de neurônios, ou seja, em seu aumento quantitativo, apesar de a densidade média dessas células nos mamíferos ter se mantido constante. Segundo Powell (apud BRANCO 1989, p. 236), é por isso que se verifica, nesses seres, aproximadamente a mesma quantidade de neurônios por milímetro quadrado, ou seja, cerca de 146 000.

O aumento do número total de neurônios torna possível a elevação do número de conexões inter-neurônicas – crescimento do número de sinapses por neurônio. Portanto, é nos seres humanos anatomicamente modernos que se encontrou uma arborização dendrítica e axonal mais rica³¹⁸. “[...] Tudo sugere que tenha sido essa alteração quantitativa na população celular, e a conseqüente reorganização do cérebro, o factor (ou factores) decisivo para o surgimento de coisas tão espantosas como sejam a linguagem, a consciência reflexiva e o pensamento.” (BRANCO, 1989, p. 237). E assim, arremata o autor: “[...] O factor de importância decisiva não é portanto a capacidade endocraniana, mas sim a sua organização interna (sistema neurológico hipercomplexo).” (BRANCO, 1989, p. 238).

De minha parte, acrescentaria que foi por meio da ação ou do trabalho, em diferentes lugares – o que, obviamente, implicou contínuas e necessárias reorganizações internas – que uma dada espécie de *Homo* se tornou humana. No final das contas, o velho Engels³¹⁹ (1976, p. 215-223) estava correto ao defender que a humanização do macaco se deu pelo trabalho:

[...] o trabalho por si mesmo criou o homem. [...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também produto deste. [...] o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhes as modificações que julga necessária, isto é, domina a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

³¹⁸ Apesar da densidade média de neurônios dos mamíferos ser praticamente a mesma (146000 neurônios por milímetro quadrado), “[...] o mesmo já não acontece no que se refere à extensão do córtex – 22 dm² no homem contra os 5,4 dm² do gorila. Daqui resulta uma espantosa ruptura no plano quantitativo: salta-se dos 7800 milhões de neurônios do gorila ou dos 7100 milhões do chimpanzé para a ordem dos 30000 milhões com o *Homo sapiens sapiens*. É claro que este impressionante aumento do número total de neurónios significa do mesmo passo uma não menos espectacular alteração quantitativa do número de sinapses, que no cérebro do homem é da ordem dos 600 milhões por milímetro cúbico! (Entre 10¹⁴ e 10¹⁵ sinapses na totalidade do córtex cerebral).” (BRANCO, 1989, p. 237).

³¹⁹ Para entender uma parte significativa das teses materialistas dialéticas à luz dos conhecimentos científicos contemporâneos, sugiro a excelente obra de João Maria de Freitas Branco (1989), intitulada *Dialética, Ciência e Natureza: um estudo sobre a noção de 'Dialética da Natureza' no quadro do pensamento científico moderno*. Nela, o autor defende a tese de que a dialética é da natureza, utilizando como exemplo inúmeros estudos elaborados pelas mais diferentes especialidades científicas.

Poder-se-ia dizer que o aumento do número total de neurônios expressou-se em uma maior capacidade de realização de trabalho e vice-versa, o que diferenciou interna e externamente o *Homo Sapiens Sapiens* dos outros seres do gênero *Homo*. O ser humano, bem como sua produção material e simbólica são produtos do trabalho, foram constituídos pelo, para e no trabalho. Verifica-se, portanto, a centralidade da categoria trabalho para o entendimento e realização do humano no ser humano e para a compreensão dos processos de desenvolvimento que necessariamente implicam comunicação e aprendizagem.

O trecho do livro de Branco (1989), reproduzido anteriormene, é extremamente relevante para a presente reflexão. Sua afirmação reforça a idéia da renovação de combinações – interações celulares –, em detrimento do surgimento de novas estruturas, a partir de um determinado nível do processo evolutivo³²⁰.

Considerando o exposto, torna-se insustentável a relação ou o ponto de vista cartesiano sobre a existência autônoma do corpo e do espírito – cérebro e mente –, fundamento de uma série de desdobramentos epistemológicos que assolaram e ainda assolam a ciência contemporânea e as práticas pedagógicas hodiernas. Esse ponto de vista apregoa ser o espírito a expressão do humano no ser humano, pelo fato de que todos os outros seres vivos possuem cérebro. Creio ter apresentado provas suficientes para, em concordância com Branco (1989, p. 239), afirmar que corpo e espírito ou cérebro e mente não são duas entidades – substâncias –, autônomas e distintas situadas no mesmo plano ontológico da existência do ser humano. Fazem parte de uma

[...] totalidade sistêmica complexa e contraditória (totalidade dialética). A imaginação e o pensamento não possuem autonomia, dado que são estados ou processos de um determinado biossistema. E uma das mais relevantes características dos sistemas é a de possuírem propriedades emergentes (*emergent properties*), que não se encontram entre seus componentes. (BRANCO, 1989, p. 239).

Por isso, aqui o humano no ser humano passa a ser compreendido e assumido enquanto capacidade diferencial de realização de interações celulares, quantitativa e qualitativamente mais complexas, motivadas, não apenas mas principalmente, pela ação ou pelo trabalho em um dado contexto espaço-temporal, em relação às que se realizaram, notadamente entre os primatas e os *Homo Sapiens*, e àquelas que se realizam em outros seres vivos. Esta capacidade diferencial, engendrada no decorrer de um longo processo dialético de

³²⁰ Utiliza como argumento conclusões a respeito da microcefalia humana. Em casos extremos, seus portadores têm o volume cerebral alterado para níveis inferiores aos verificados em certos gorilas (600cc ou 500cc). Apesar da sensível diminuição do quociente de inteligência, verificou-se a continuidade de uma atividade comportamental tipicamente humana. (BRANCO, 1989, p. 238). Isso indica que o fator relevante ou diferenciador de nosso comportamento, em relação aos outros seres do gênero *Homo* e aos primatas como um todo, no caso da referida doença, reside nas interações celulares e não no surgimento de novas estruturas.

evolução e trabalho em diferentes lugares, se expressou em produções humanas materiais e simbólicas mais complexas, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Em uma perspectiva substancialista, elementos como trabalho, pensamento, linguagem, percepção, memória e construção de conhecimentos são tomados como entidades, substâncias e estruturas independentes entre si, inatas nos seres humanos e, pior, a-históricas. Daí a possibilidade, nessa visão, de se acreditar em universais nos seres humanos e a ênfase na procura por novas estruturas de pensamento, linguagem, percepção e de construção de conhecimento. De minha parte, afirmo que tal entendimento não confere com as evidências encontradas.

Apesar de descendermos de um pequeno grupo de africanos, que viveu entre 200 e 100 mil anos atrás, a cultura humana possui como característica primordial a variabilidade, pois se desenvolveu em vários lugares tanto em termos de quantidade quanto de qualidade; dessa forma, a diversidade é uma de suas características fundamentais. Somado a isso, as pesquisas genéticas têm revelado que os grupos humanos

[...] são geneticamente próximos demais para diferir em algo mais do que detalhes irrelevantes. O estudo genético de nosso passado está mostrando que as diferenças culturais entre grupos não podem ter origem biológica. Estas diferenças se devem, na realidade, às experiências dos indivíduos. [...] Hoje sabemos que os grupos humanos se superpõem geneticamente a tal ponto que a humanidade não pode ser dividida em categorias bem definidas. Sabemos que o comportamento humano é tremendamente maleável sob a influência de diferentes contextos sociais. A história escrita em nosso DNA é uma história de libertação e não de opressão. (OLSON S., 2003, p. 17-19).

Os desdobramentos da metafísica e da visão substancialista em relação ao tratamento da questão do trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos foram significativos. Considerados como elementos ou substâncias existentes em si e *per se*, acabaram por ser abordados de maneira metafísica, no contexto do duplo corte epistemológico – do objeto e da razão –, característico da atitude científica construída no Ocidente³²¹.

A caracterização estática e descontextualizada dos elementos do conhecimento acabou por se tornar lugar comum nos estudos dos mesmos. E, pior, no contexto da especialização e conseqüente “aprofundamento” do saber, cada um dos processos, não raro, é abordado por diferentes ciências ou especialidades, eliminando ou tornando ínfima a possibilidade de abordá-los enquanto processos constituintes de um mesmo processo de conhecimento. Daí a necessidade de abordagens menos substancialistas, que enfatizem a análise conjunta dos

³²¹ Santos D. (1997, p. 21-23).

referidos processos de conhecimento que auxiliem na constituição de práticas pedagógicas menos alienantes.

Trabalho, pensamento, linguagem, memória, percepção e construção de conhecimentos não são entidades ontologicamente existentes em si e *per se*, não são substâncias, constituem uma rede de interdependências, apesar de sua independência relativa. Ao mesmo tempo, são processos diferenciados, por se realizarem diferenciadamente³²², em um único e mesmo processo que é o do conhecimento e em um único e mesmo órgão que é o cérebro humano, cujo complexo funcionamento talvez algum dia poderá ser desvendado³²³.

Muitas pesquisas nas áreas da neurociência e da ciência cognitiva têm demonstrado que o trabalho, a linguagem, o pensamento, a memória, a percepção e a construção de conhecimentos possuem íntima relação entre si. Não existem de forma autônoma, não são substâncias se realizando espaço-temporalmente de maneira independente e a-histórica.

Para finalizar o presente item, pode-se afirmar que o humano no ser humano somente pode ser entendido enquanto um conjunto de características que, tomadas em si, não são específicas dos seres humanos. Esses últimos se diferenciam dos outros elementos da natureza na forma de realização de suas características. Em função da maior capacidade de interações celulares, quantitativa e qualitativamente mais complexas, os seres humanos em diversas espaço-temporalidades construíram e ainda constroem o conhecimento de si, do outro e, assim, do mundo como um todo sob as formas mais variadas. Dessa maneira, fica evidente o fundamento histórico-cultural de nosso desenvolvimento, tal como preconizado por Vygotsky. Não por acaso, constituímos diferentes concepções de espaço, pois nossa relação com os lugares e os outros elementos do ambiente foi algo que mudou ao longo do nosso processo de hominização.

Por meio dos processos de migração, diversificação e complexificação das sociedades humanas, cada uma delas passou a se relacionar com o mundo de uma forma diferenciada, criando diversas organizações espaciais, formas de realização do trabalho, do pensamento, linguagem, memória, percepção e, portanto, do conhecimento.

O ser humano se realiza enquanto humano por meio de processos educativos que são engendrados socialmente em uma dada espaço-temporalidade, mas que se realizam e expressam individualmente em cada um dos membros do grupo. A efetivação do conhecimento ou dos processos educativos, além de ser a condição para que o ser humano se

³²² As ciências cognitivas têm mapeado o cérebro humano e têm verificado que nele existem áreas especializadas em determinadas funções; contudo, essa evidência não contradiz o que estou defendendo.

³²³ O estudo neurológico da consciência é uma área de desenvolvimento recente, antes da década de 1970 era um tema quase intocável. (SACKS, 2004, p. 8).

torne humano, constitui-se em requisito de sua sobrevivência enquanto espécie. Contudo, a forma como os processos educativos serão realizados dependerá de cada organização social e modo de produção.

Ensinar, treinar e, assim, habilitar e educar os membros da sociedade a sobreviverem têm sido prioridade em todos os grupos humanos, caso contrário, não teriam sobrevivido até os dias de hoje. Contudo, a forma como os processos de ensino e aprendizagem e o sentido por meio dos quais esses se realizam se diferenciam de acordo com as espacialidades construídas e reproduzidas pelas diversas sociedades nos modos de produção.

Ensinar a estabelecer racionalidades em relação a diferencialidade das relações espaciais dos seres humanos com e no mundo não seria papel da disciplina de geografia na sociedade ocidental hodierna? Essa não seria uma passagem que o “olhar de Jano” poderia auxiliar a construir para que o retorno d’*O Estrangeiro* se efetive? Fazê-lo não se constitui em uma das poucas garantias para que possamos viabilizar não apenas a nossa sobrevivência futura mas também um modo de sua realização menos alienante?³²⁴

A elaboração de respostas positivas às questões colocadas, entre as muitas possíveis, passa, a meu ver, pela relação dialética a ser estabelecida no ensino da geografia entre a grade dos lugares e a grade das linguagens, como adequadamente indica Lefebvre (1991, p. 32-33) em sua obra *Lógica formal /Lógica dialética*:

Como poderia não existir correspondência (e correspondência garantida, articulação) entre a grade dos lugares (topias) e a grade da linguagem, ambas postas sobre uma ‘realidade’ infinitamente complexa e caótica, contraditória, a natureza que o leitor-ator lê e decifra (uma na outra, uma pela outra), a fim de agir e conhecer?

É a correspondência entre a grade das linguagens e a dos lugares que poderá auxiliar no retorno d’*O Estrangeiro* no contexto do ensino da geografia. Ler, decifrar a grade dos lugares por meio da grade das linguagens (uma na outra, uma pela outra), a fim de agir e conhecer: eis a passagem-caminho que poderá auxiliar na ruptura com o processo de estrangeirização e alienação ao qual estão sujeitos os alunos da escola formal, atualmente estrangeiros no “mundo da geografia”. Esse é o foco do item que segue.

³²⁴ Sobre esse assunto ver o livro de Guattari (1998).

3.3. O retorno d'*O Estrangeiro*: a grade dos lugares e a grade da linguagem

"[...] A missão do poeta é portanto mais complexa que a do cientista, do técnico ou do governante. Pode servir-lhes de apoio ou de orientação, procura mesmo chamar sua atenção e modelar-lhes o desempenho, mas as transcende todas na sua eficácia simbólica. [...] Todo discurso criativo assinala um ato fundador, na medida em que nomeia situações e elementos imprevistos, conferindo-lhes existência e lançando-os na luta por um espaço e uma posição, no interior das hierarquias que encerram as palavras encarregadas de dizer o mundo conhecido e compreendido." (SEVCENKO, 1999, p. 247).

No presente item, aprofundo a reflexão sobre a correspondência entre a grade dos lugares e a grade da linguagem no contexto do ensino da geografia. Por isso, reflito inicialmente sobre a relevância dos processos educativos que ocorrem na escola, a fim de apontar a especificidade do espaço escolar como *locus* do desenvolvimento de características humanas constituídas histórica e geograficamente.

Posteriormente, abordo as relações entre pensamento e linguagem, indicando a relevância dessa última nos processos educativos, especificamente no caso do ensino da geografia, no qual a linguagem cartográfica, apesar de sua grande importância e mesmo centralidade, não deve ser a única figuração espacial a ser utilizada. Como afirma Guattari (1998, p. 153) na epígrafe que abre o presente Capítulo, diferentes modos de semiotização e subjetivação quantas forem as concepções de espaço e espacialidades³²⁵. Por isso, finalizo a reflexão mostrando a necessidade de usar, além da linguagem cartográfica, outras figurações espaciais que permitam o contato com as mais diversas coordenadas semióticas, porque a grade dos lugares somente é entendível ou racionalizável por meio da grade das linguagens³²⁶; daí a necessidade da utilização de outras linguagens no ensino da geografia.

Como afirmei no item anterior, é das relações dialéticas engendradas entre o *Topos* e o trabalho humano que surge a linguagem, elemento essencial no processo de hominização dos seres humanos. A relevância da ordem tópica na constituição das identidades humanas encontra esteio não apenas nas idéias lefebvrianas, mas também nas pesquisas realizadas por Luria e Vygostky, especificamente na obra intitulada *Estudos sobre a história do comportamento* (1996, p. 58 e 164), na qual expressam concordância com outros pesquisadores quando estes afirmam que profundas mudanças "[...] são produzidas em nossa natureza pela enculturação (educação) e pela influência do ambiente sobre nós."; além disso,

³²⁵ Tese corroborada por Wertheim (2001, p. 222-223).

³²⁶ Como acertadamente afirmou Wittgenstein (1995, p. 114-115): "Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo. [...] Que o mundo é o meu mundo revela-se no facto de os limites da linguagem (da linguagem que apenas eu compreendo) significarem os limites do meu mundo. O mundo e a vida são um. Eu sou o meu mundo. (O microcosmos)."

na perspectiva de todos eles, “[...] ambientes diferentes acarretam diferenças significativas na estrutura da mente [...] da criança.” Não se trata aqui de defender determinismos, mas de salientar e resgatar a importância dos lugares, do *topos*, na sobrevivência e constituição das identidades e racionalidades humanas, suas espacialidades e geografias, idéia essa essencial no desenvolvimento da reflexão ora proposta.

O entendimento explicitado aponta para a relevância dos lugares e características do ambiente em que os seres humanos vivem em sua estrutura de pensamento³²⁷. Entendo que, atualmente, somente podemos romper com o processo de estrangeirização ao qual somos diariamente expostos, quando temos a oportunidade de racionalizar ou entender onde, como e porque ocorrem os processos de re-produção em escala ampliada das relações de produção (MOREIRA, 1999, p. 51-52).

Na perspectiva esboçada, o espaço escolar bem como as atividades que nele se realizam ganham centralidade no processo de enculturação e modificação na estrutura da mente dos alunos. Eis a centralidade da escola, do território escolar, na hominização dos sujeitos, que deve ser resgatada pela própria instituição bem como pelos sujeitos que nela trabalham.

É também na obra vygotskiana que se verifica a relevância dos processos educativos na hominização dos sujeitos, principalmente daqueles realizados no ambiente da escola formal. Isso porque o autor e seus colaboradores entendem que:

[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente³²⁸. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Verifica-se, por meio da afirmação do autor, a relevância dos processos de aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais, no processo de hominização do ser humano. Isso porque a característica essencial dos referidos processos é a de engendrar e fazer avançar a área ou zona de desenvolvimento potencial³²⁹; em outras palavras, “[...] faz nascer,

³²⁷ É interessante notar que mesmo os trabalhos de Cavalli-Sforza (2003); Mithen (2002) e Olson S. (2003), os dois primeiros da área de genética e o último da antropologia-arqueologia, apontam para a relevância dos lugares e suas características ambientais que forjaram o desenvolvimento de tecnologias específicas, linguagens e costumes, o que influenciou na transformação da carga genética humana, de sua capacidade intelectual e, portanto, de domínio dos outros elementos da natureza.

³²⁸ Por isso, toda aprendizagem, todo processo de hominização envolve distintas espaço-temporalidades, tese essa que se contrapõe à de universalidade intelectual presente no conceito de fases de desenvolvimento cognitivo criado por Jean Piaget.

³²⁹ Conceito criado por Vygotsky que coloca em relevância a aprendizagem escolar na medida em que entende que, para além do aprendizado sistematizado, a escola produz algo fundamentalmente novo no comportamento da criança, que é o aumento de sua capacidade de aprendizagem sob a orientação do professor ou de companheiros mais capazes; daí a centralidade das interações sociais no contexto das teorias vygotskianas. A zona de desenvolvimento potencial ou proximal compõe um dos níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é

estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (VIGOTSKII, 1988, p. 115). Observa-se nas teses vygotkianas a assunção e criação de conceitos que remetem à tese do movimento do conhecimento e sua inesgotabilidade, bem como a corroboração, neste contexto, da relevância da aprendizagem formal para o desenvolvimento de características humanas formadas historicamente, portanto não-naturais.

Apesar de sermos resultantes do trabalho e da aprendizagem, hodiernamente, em função do processo de divisão social do trabalho e das mudanças tecnológicas³³⁰, temos instituições que se voltam para processos educativos específicos, como é o caso da escola formal. É novamente Vigotskii (1988) quem mostra a diferença entre a aprendizagem cotidiana que auxilia na formação de um certo número de hábitos³³¹, e aquela propriamente escolar, cujo ponto de vista pode ser transposto para a aprendizagem de conhecimentos geográficos:

Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, que aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia. [...] A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

Pelo fato de a aprendizagem escolar orientar e estimular processos internos de desenvolvimento, ela pode auxiliar na ruptura com alguns *habitus* construídos no processo de aprendizagem não-formal, não raro pleno de obstáculos epistemológicos³³². O que significa

denominado por Vygotsky (1991a, p. 95) de nível de desenvolvimento real, ou seja, o “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” Esse nível, em geral, é detectado por meio de testes. A zona de desenvolvimento proximal é “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (VYGOTSKY, 1991a, p. 97).

³³⁰ Fator que possui centralidade na extração da mais valia relativa. Sobre esse assunto ver Moreira (1999).

³³¹ *Habitus* em um sentido eliasino e bourdieusiano.

³³² Estou tomando emprestada a noção de obstáculo epistemológico cunhada por Bachelard (1996, p. 17) que a conceitua como conjunto de conhecimentos e hábitos de pensamento anteriores que se transformam em empecilho ao processo de aprendizagem. Para o mesmo autor, na escola “[...] não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana.” Verifica-se por meio do entendimento bachelardiano a idéia do não estancamento do saber, seja no plano da singularidade, da particularidade ou mesmo da generalidade. Esta reflexão torna-se extremamente importante no contexto do entendimento dos processos educativos, área na qual as polaridades têm predominado, ora em favor dos saberes científicos elaborados no plano da generalidade, ora em favor dos saberes cotidianos elaborados no plano da singularidade. É na tensão dialética entre esses planos que o

assumir que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento proximal.” (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

Por isso, para o autor, “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. [...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 1988, p. 113-114). Propor atividades de ensino desafiadoras que auxiliem o aluno na realização do infinito movimento que é o conhecimento, partindo da singularidade, passando pela particularidade e daí para a generalidade, para fazer novamente esse mesmo movimento em um outro plano diferenciado é papel da escola e se realiza por meio do trabalho com os códigos socialmente construídos.

Em relação aos referidos códigos ou linguagens, Luria (1988) afirma que as funções das palavras para pessoas sem instrução são completamente diferentes para aquelas instruídas. Isso indica a relevância da escola no que se refere aos usos que os sujeitos fazem da linguagem e seu impacto no pensamento e ações humanas.

Pessoas sem instrução usam a linguagem em sua função primária, ou seja, a empregam “[...] apenas para ajudá-las a lembrar e reunir os componentes da situação prática mais do que para permitir que formulem abstrações ou generalizações.” (LURIA, 1988, p. 51-52). Nesse caso, ocorre a predominância do uso da linguagem enquanto recurso mnemotécnico. Esse mesmo uso é feito por indivíduos pertencentes a grupos sociais primitivos³³³ e aponta para uma concepção de linguagem enquanto reprodução exata do real. Não raro, esse entendimento também ocorre no meio escolar e acadêmico científico, daí a necessidade de esclarecer que qualquer linguagem ou representação constitui-se em sucessivas aproximações do fenomênico, apresentando possibilidades múltiplas de apreensões e compreensões do real.

Segundo Luria (1988, p. 52), pessoas instruídas ou com algum grau de instrução usam a palavra para codificar objetos em esquemas conceituais:

[...] Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da

conhecimento escolar é gerado; dirimir obstáculos epistemológicos implica o avanço da zona de desenvolvimento proximal e a construção da autonomia intelectual do aluno.

³³³ É importante esclarecer que Vygotsky denominava alguns grupos humanos de primitivos, destituído de qualquer intenção de desvalorizá-los, como o mesmo esclarece no trecho que segue: “[...] De pleno direito, esses povos não podem ser chamados de primitivos, porque todos eles parecem possuir um maior ou menor grau de civilização. [...] No sentido estrito da palavra, hoje não existe homem primitivo em parte alguma e o tipo humano como se apresenta entre os povos selvagens [os mais antigos] só relativamente falando pode ser chamado de primitivo. A primitividade nesse sentido é o estágio mais baixo e o ponto de partida do desenvolvimento histórico do homem.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 96). É na perspectiva vygotskiana que o termo primitivo está sendo empregado.

generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade.

Verifica-se, por meio da afirmação do autor, que uma linguagem não possui uma única possibilidade de uso, o que corrobora com a idéia wittgensteiniana de jogos de linguagem (1995, p. 189-190); além disso, a defesa de que novas experiências e idéias modificam os usos que as pessoas fazem da linguagem remete também à tese do mesmo autor de que essa compõe a práxis humana (WITTGENSTEIN, 1995, p. 187).

Dessa maneira, verifica-se que o ambiente em que as pessoas vivem, em um amplo sentido, é um elemento relevante no que se refere ao uso que fazem da linguagem, porque “Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural.” (LURIA, 1988, p. 52). É em função disso que se deve lutar pela disseminação espacial eqüitativa dos ambientes educativos formais e não-formais; atualmente, suas territorialidades expressam e reproduzem as desigualdades próprias de sociedades capitalistas.

Os sujeitos sociais, ao entrarem em contato com “[...] códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo.” (LURIA, 1988, p. 52). Eis a importância da linguagem no contexto dos processos educativos e a necessidade de a escola trabalhar com diversos códigos verbais e lógicos, principalmente em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais atingem níveis absurdos, a fim de propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando, rompendo dessa maneira com o processo de estrangeirização discente.

Nesta perspectiva, a reflexão sobre as matérias de ensino nas instituições escolares, seus objetivos pedagógicos, os conteúdos a serem trabalhados, bem como sobre as linguagens – códigos verbais e lógicos, coordenadas semióticas – a serem utilizadas torna-se extremamente relevante a uma educação que vise à ruptura com o processo de estrangeirização supra citado.

Segundo Olson D. (1997, p. 287), os sistemas de escrita ou de registro escrito devem ser vistos como “[...] recursos para a comunicação visual [...] em vez de instrumentos para a representação exata do que é dito: um objetivo que nenhuma escrita consegue alcançar. [...] Os sinais que consistem em palavras, sílabas e letras têm cada um as suas vantagens e desvantagens [...]”. Assim, é por meio das linguagens que os fenômenos podem ser percebidos e racionalizados, e cada uma delas possui especificidades, vantagens e desvantagens, sendo necessário que seus usuários, principalmente docentes, tenham

consciência desse fato, a fim de que o uso das mesmas seja adequado a seus objetivos pedagógicos.

As coordenadas semióticas ou linguagens possuem especificidades, daí capturarem ou racionalizarem, sob diferentes aspectos, os lugares por meio de grades as mais diversas, o que depende do tipo de trama e urdidura utilizadas em sua composição. Eis os limites e especificidades de cada linguagem abordados por Wittgenstein (1995, p. 375) em sua obra *Investigações filosóficas*, pois, segundo ele, uma forma de expressão inapropriada produz confusão e imobilidade. Daí a necessidade de a escola trabalhar com diferentes códigos ou coordenadas semióticas, para que seus alunos não estancem na confusão e imobilidade, fundamento do processo de estrangeirização e alienação discente no contexto do ensino de geografia:

<<Assim uma pessoa que não aprendeu uma linguagem não pode ter certas recordações?>> Certamente – não pode ter recordações verbais, não pode verbalizar desejos ou medos, etc.³³⁴ E recordações, etc., verbais não são apenas as representações coçadas das experiências realmente vividas; pois não é a linguagem também uma vivência? (WITGENSTEIN, 1995, p. 486).

No caso específico da geografia ensinada, há de se trabalhar necessariamente com a linguagem cartográfica. Esta, da forma como atualmente a conhecemos, é um dos instrumentos para o entendimento da espacialidade do capital e, ao mesmo tempo, constitui-se em exemplo de linguagem tecida no contexto da trama e urdidura demandadas pelo modo de produção capitalista. É por isso que a análise das espacialidades produzidas sob a égide do referido modo de produção necessita dessa linguagem; contudo, não pode nela estancar, tendo em vista que “O capitalismo não subordinou apenas a si próprio sectores exteriores e anteriores: produziu sectores novos transformando o que pré-existia, revolvendo de cabo a rabo as organizações pré-existentes.” (LEFEBVRE, 1971, p. 95, apud MOREIRA, 1999, p. 54). Dessa maneira, revolveu também espacialidades, transformando-as, cooptando-as em sua diferencialidade, tornando o espaço ocupado pelo neo-capitalismo o lugar da reprodução das relações de produção (LEFEBVRE, apud Moreira, 1999, p. 52).

Por isso, Moreira (1999, p. 56) afirma com muita adequação que se faz necessário polissemizar a diferença, instituir o que denomina de dialética da identidade-diferença geográfica³³⁵; daí a necessidade de “[...] rever o modo de ser representação [...], num outro

³³⁴ Lembremo-nos do personagem Fabiano criado por Graciliano Ramos em sua obra literária intitulada *Vidas Secas*. A dificuldade do sertanejo de articular idéias e argumentar expressavam um não saber cujo fundamento primordial era a falta de domínio da linguagem. (Grifo da autora).

³³⁵ “Diferença como conteúdo concreto. Não diferença como mediação da identidade, pura categoria do método da representação [...] Sujeito que se polimorfiza com o tema da diferença. Morte do sujeito universal. Nascimento do sujeito múltiplo. [...] Dialética do singular-plural, porque devém-revém da cadeia de reinvenções do trabalho: do valor-trabalho, do mundo do trabalho, e, assim, dos sujeitos do trabalho. E diferenc(i)ação da

que combine heterogêneo e homogêneo sem que a diferença desapareça na homogeneidade-identidade por um ardil formal da razão.” Por quê?:

Porque trata-se de dialogizar a dupla direção do olhar: da identidade para a diferença, da diferença para a identidade. De reatar a dialética das significações múltiplas, do significado que também é significante, da identidade que também é diferença, da ausência que também é presença, do homogêneo que também é heterogêneo³³⁶.

Deve-se, portanto, somar à linguagem cartográfica muitas outras que apresentam as espacialidades humanas de diferentes maneiras, o que significa ampliar a nossa capacidade de apreendê-las e entendê-las em suas múltiplas determinações.

É novamente Wertheim (2001, p. 222-223) que expressa com propriedade a relação entre a grade das linguagens e a grade dos lugares:

Assim como o ciberespaço é comunalmente produzido, assim também o são, num sentido profundo, todos os espaços. [...] Aqui, novamente, a linguagem é chave, pois cada tipo diferente de espaço requer um tipo diferente de linguagem. Assim como o ciberespaço não pôde ganhar existência até que novos tipos de linguagem para a comunicação eletrônica fossem desenvolvidos, assim também qualquer novo tipo de espaço requer o desenvolvimento de uma nova linguagem. [...] a ‘produção do espaço’ é necessariamente uma atividade comunal. Os espaços que habitamos são indefectivelmente articulados por comunidades de pessoas, que não são capazes de expressar suas idéias sobre a realidade senão através do meio da linguagem. O modo como nos vemos inseridos num esquema espacial mais amplo não depende apenas de nosso conhecimento dos ‘fatos’; está sempre em jogo uma questão de negociação social e lingüística. Como o próprio Einstein reconheceu, é a linguagem que usamos – os conceitos que articulamos e portanto as perguntas que formulamos – que determina o tipo de espaço que somos capazes de ver.

Pelo fato de os espaços serem produzidos socialmente em diferentes contextos históricos e geográficos, eles se constituem em fenômenos complexos; por isso, se faz necessário ampliar e amplificar nossa capacidade de entendimento das espacialidades por meio de diferentes linguagens no ensino da geografia. Obviamente que esse tipo de trabalho implica o entendimento dos limites e possibilidades das linguagens em relação ao entendimento das espacialidades, o que aponta para a necessidade de realização de pesquisas aplicadas a esse objetivo que possam auxiliar na tecedura de práticas pedagógicas que incorporem diferentes grades de linguagem a fim de entender a grade dos lugares.

forma-valor, indicativa da pluralização (não fim ou descentração) do sujeito: espaço polissêmico, porque de um sujeito polissêmico.” (MOREIRA, 1999, p. 54).

³³⁶ É interessante notar que o entendimento de Moreira (1999) acerca da representação está muito próximo da concepção que Lefebvre (1983) explicita em sua obra: *La presencia Y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*. Ao enfatizarem o movimento no processo de conhecimento, identificam a necessidade da dialetização dos significados que também são significantes (grade da linguagem), das identidades que são também diferenças, da ausência que é presença, do homogêneo que é também heterogêneo: “El espacio así concebido se define como juego de las ausencias y las presencias, representadas por la alternancia de las sombras y de las claridades, de lo luminoso y de lo nocturno. Los ‘objectos’ en el espacio simulan la aparición y la desaparición más profundas de las presencias.” (LEFEBVRE, 1983, p. 261). “O espaço assim concebido se define como jogo das ausências e presenças, representadas pela alternância das sombras e claridades, do luminoso e do noturno. Os ‘objetos’ no espaço simulam a aparição e o desaparecimento mais profundo das presenças.” (Tradução da autora).

Na geografia, muitos são os pesquisadores que têm feito esforços no que se refere à pesquisa sobre diferentes linguagens, haja vista o aumento significativo da quantidade de trabalhos sobre essa temática nos encontros, congressos e simpósios da área. No caso específico da linguagem cartográfica, é importante destacar que os debates já se realizam há algum tempo, sendo os trabalhos de Maria Elena Ramos Simielli, elaborados a partir de 1986³³⁷, um marco no Brasil no que se refere à reflexão e elaboração de materiais didáticos voltados a uma cartografia específica para o ensino básico.

As outras linguagens, se comparadas com os estudos realizados na área da cartografia voltada para o ensino básico, necessitam de maior aprofundamento. Contudo, algumas teses já vêm sendo defendidas. Somente a título de exemplo³³⁸ podem ser citados os trabalhos de Ferraz (2001, 2003), que abordam, respectivamente, a pintura, elementos da vida cotidiana lidos a partir de memórias proustianas, a produção fílmica; Oliveira Júnior (1999), que aborda a linguagem fílmica; Paganelli (1998), que aborda a pintura de paisagem do Rio de Janeiro e os desenhos dos alunos da mesma paisagem; Santos D. (1997), que aborda as concepções de espaço em mapas, na música e nos poemas.

Os trabalhos citados apreendem e compreendem as geografias e os lugares por meio de outras grades que não as da cartografia. Isso não significa que apontem para a superação dessa última; apenas indicam que existem outras linguagens passíveis de serem apropriadas para que os lugares sejam compreendidos em suas múltiplas determinações. Apesar de nutrirem relações mútuas, isso não significa que as grades dos lugares e as das linguagens mantenham entre si correspondências biunívocas; estou partindo do pressuposto lefebvriano de que ambas as grades:

[...] não coincidem não são idênticas, mas ambas se compõem de trajetos e percursos, movimentos produzidos por uma ação. Ambas preenchem um tempo e ocupam um espaço. Em ambas, vai-se de um ‘ponto’ ao outro ‘ponto’; e não necessariamente, nem sempre, pelo caminho mais curto, porém através de uma diversidade de caminhos, uns diretos e outros sinuosos. (LEFEBVRE, 1991, p. 33).

Dada a complexidade das relações humanas e aquelas estabelecidas pelo capital no atual contexto, a apreensão e o entendimento das espacialidades e geografias produzidas pelos seres humanos implicam a utilização de inúmeras grades de linguagens que nos permitam, como afirma Moreira (1999), construir olhares para o espaço da diferença, para um espaço

³³⁷ Data de defesa de sua tese de doutoramento intitulada *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da geografia do 1º grau*. Sucessivamente a essa tese, nos quase vinte anos que a seguiram, verifica-se um aumento expressivo de pesquisas sobre cartografia e ensino. Esse levantamento foi realizado por ARCHELA (2000) em sua tese de doutoramento, orientada por Maria Elena Ramos Simielli, e está disponível em: <http://br.geocities.com/cartografiabr>.

³³⁸ Não me ocupei em fazer um levantamento exaustivo dos trabalhos em geografia sobre linguagens pelo fato de entender que essa atividade implicaria a realização de uma outra pesquisa.

polissêmico, expressão dos sujeitos que os produzem. Eis o desafio colocado à disciplina de geografia, cuja resposta deve estar fundada em uma ontologia do espaço “[...] pensado como a coabitação tensa da diferença e da unidade.” (MOREIRA, 1999, p. 55-56). Trata-se então:

De articular com o olhar os ‘espaços da conceituação’, escalas de representação dos conjuntos espaciais ditadas pela subjetividade do olho, numa leitura livre do conceito de espacialidade diferencial [...] De portanto rever o modo de ser representação [...], num outro que combine heterogêneo e homogêneo sem que a diferença desapareça na homogeneidade-identidade por um artilho formal da razão.

Eis a ontologia e epistemologia do espaço nas quais devem estar ancoradas o ensino da geografia e o uso que o mesmo deve fazer das representações e/ou linguagens. Esse é o “pulo do gato” essencial e necessário para o retorno d’*O Estrangeiro*, que nenhuma metodologia de ensino descolada dessa reflexão pode realizar.

A inserção do movimento, a combinação do heterogêneo e do homogêneo a fim de entender a diferença e a unidade, somente pode se realizar a partir da ruptura com as ontologias e epistemologias hegemônicas que, por meio da metafísica, tendem a simplificar o complexo, a homogeneizar o não-homogeneizável, a eliminar a diferença por meio da homogeneidade-identidade, a estancar no plano da generalidade, sem retornar à particularidade e muito menos à singularidade.

Dessa maneira, uma via possível para o retorno d’*O Estrangeiro* reside no uso de diferentes linguagens no ensino da geografia, que deve estar ancorado em uma ontologia e epistemologia do “[...] espaço polissêmico, porque de um sujeito polissêmico.” (MOREIRA, 1999, p. 54), a fim de que sejam ampliadas suas coordenadas semióticas, suas grades de linguagem para que ocorra o entendimento dos lugares.

O retorno d’*O Estrangeiro* ao “mundo da geografia” deve estar ancorado na possibilidade e capacidade dessa disciplina dizer sobre o mundo conhecido em diferentes escalas e por meio de várias linguagens, ou seja, sob diversas perspectivas que mantenham a coabitação tensa da diferença e da unidade. Eis o desafio ontológico e epistemológico que antecede à problemática das metodologias de ensino que, no atual contexto educacional, são mostradas como as respostas mais adequadas e infalíveis à ruptura epistemológica característica do ensino da geografia hegemônico que abordei até o momento.

Ler, decifrar a grade dos lugares por meio da grade das linguagens – uma na outra, uma pela outra –, a fim de agir e conhecer: eis a passagem-caminho que poderá auxiliar na ruptura com o processo de estrangeirização e alienação ao qual estão sujeitos os alunos da escola formal, atualmente estrangeiros no “mundo da geografia”.

É papel da referida disciplina a ampliação de coordenadas semióticas que auxiliem os sujeitos sociais no entendimento das diferentes espaço-temporalidades constituídas pelos

diversos grupos humanos, não apenas as atualmente conhecidas e ainda existentes, mas também aquelas que deixaram registros de sua existência³³⁹ e muitas outras, ainda em processo de vir a ser por estarem sendo tecidas pelos movimentos sociais. As últimas, por fundarem-se no questionamento da ordem estabelecida, obviamente não passaram à história e geografia oficiais, ou, se nelas constam, são apresentadas pejorativamente como disfunções sociais ou com qualquer outro qualificativo deslegitimador; afinal, a construção do objeto também se dá por meio da palavra.

Daí a necessidade de se trabalhar com a cartografia e com registros, representações e formas de comunicação que se situam na esfera do real não realizado, como é o caso de muitas linguagens artísticas ou não oficiais³⁴⁰, a exemplo da literatura, estudada por Sevcenko (1999, p. 21). Para o autor: “A literatura portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos.”

Transpondo as idéias do autor para a geografia poder-se-ia dizer: algumas literaturas bem como os diversos registros artísticos³⁴¹, especialmente aqueles circunscritos às artes plásticas³⁴², podem falar ao geógrafo e seus alunos sobre os espaços que ainda não passaram à existência, sobre as espacialidades que não vingaram, sobre as topias que não se concretizaram ou estão em vias de concretização.

As linguagens que versam sobre o real não realizado também devem ter lugar no ensino geográfico, pois são o testemunho dos grupos humanos que lutaram por espacialidades mais democráticas e que foram vencidos, testemunham também a existência de espaços fantasmagóricos, mefistofélicos que mantêm paralelismo com os fantasmas das desigualdades sociais que ainda rondam o mundo dos vivos. Tais linguagens são igualmente sublimes por apontar para as múltiplas possibilidades do vir a ser, para topias menos alienantes, para figurações ligadas aos nossos desejos mais íntimos³⁴³ e mesmo para lugares não existentes.

Sobre os lugares imaginários, Manguel (2003, p. não paginado) se pronuncia da seguinte forma:

³³⁹ Ainda que eivado de dificuldades, o entendimento e estudo da geografia de grupos humanos pretéritos se fazem necessários na elaboração de teorias sobre a constituição das espacialidades humanas, lacuna essa ainda não preenchida pelos estudos geográficos.

³⁴⁰ Em um sentido bourdieusiano, as linguagens oficiais são aquelas diretamente ligadas ao exercício do poder, instrumentos para a realização e reforço de uma hegemonia. Usei o termo “linguagem não oficial” para me contrapor àquelas estabelecidas oficialmente pelos grupos hegemônicos.

³⁴¹ Este ponto de vista precisou ser relativizado, pois as artes acadêmicas se situam hegemonicamente na esfera da reprodução social. Sobre esse assunto ver Bourdieu (1996).

³⁴² Afinal, como afirma Ostrower (2002, p. 174), as artes plásticas caracterizam-se por serem uma “[...] linguagem visual composta unicamente de termos espaciais.”

³⁴³ Lembremo-nos das figurações espaciais ou pinturas feitas pelos artistas partícipes do movimento surrealista.

[...] o mundo imaginário continua crescendo e incontáveis continentes da mente nascem entre as capas de livros todos os anos. ‘Carregamos dentro de nós as maravilhas que buscamos fora de nós’, disse o sábio sir Thomas Browne. ‘Há toda uma África e seus prodígios em nós.’

Felizmente, com muita frequência, alguém, via de regra um poeta – daquela estirpe que possui muitos eus dentro de si, que pensam, sentem, que são lugares, que têm muitas almas – que fala, indiferente a todos esses entes, nos apresentando as maravilhas que buscamos fora de nós: imagens do real não existente. Daí Sevcenko (1999, p. 247), na epígrafe que abre o presente item, afirmar que:

A missão do poeta é portanto mais complexa que a do cientista, do técnico ou do governante. Pode servir-lhes de apoio ou de orientação, procura mesmo chamar sua atenção e modelar-lhes o desempenho, mas as transcende todas na sua eficácia simbólica. [...] Todo discurso criativo assinala um ato fundador, na medida em que nomeia situações e elementos imprevistos, conferindo-lhes existência e lançando-os na luta por um espaço e uma posição, no interior das hierarquias que encerram as palavras encarregadas de dizer o mundo conhecido e compreendido. (SEVCENKO, 1999, p. 247).

Para finalizar, poder-se-ia dizer que a missão do professor de geografia também é tão complexa quanto a do poeta. Por meio da grade das linguagens deve mobilizar entendimentos sobre a grade dos lugares, inaugurando dessa maneira um ato fundador: auxiliar os alunos a entenderem os espaços enquanto coabitação tensa da diferença e da unidade, lançando-os na luta por um espaço e uma posição em uma sociedade eivada de desigualdades com poderosas armas: aquelas do saber sobre como se dá a (re)produção do espaço. Eis uma das vias possíveis para o retorno d’*O Estrangeiro*.

Considerações sobre o ensino da Geografia, suas ontologias e epistemologias

"[...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço." (FREIRE, 2004, p. 45).

Entender a ordenação e a materialidade dos espaços, eis o objetivo fundamental do ensino da geografia na escola básica, que uma parte considerável das práticas docentes tenta atingir e que o audacioso educador colocou em relevo, como consta na epígrafe do presente item. Apesar de aparentemente simples, esse objetivo pedagógico dificilmente tem sido alcançado, o que pode ser facilmente comprovado pelas representações sociais que as pessoas possuem sobre o significado de se estudar a geografia. Não raro, essa disciplina é identificada como um discurso sobre os fenômenos que ocorrem na superfície terrestre, desvinculados da vida dos sujeitos que os vivenciam. Daí ser a memorização descontextualizada a principal habilidade construída no contexto dessa disciplina.

A assunção, pela escola de massas, das ontologias e epistemologias hegemônicas fundadas na metafísica – separação entre o sujeito e o objeto, o espaço e o tempo, entre sujeito, espaço e tempo, a sociedade e a natureza, a dimensão individual e social etc. – auxilia na (re)produção das relações de produção, por colaborar para a construção da subjetividade capitalista, já abordadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari em suas obras publicadas em co-autoria ou individualmente.

Lefebvre (apud MOREIRA, 1999, p. 54) demonstra a mesma consciência dos autores citados ao afirmar que “O capitalismo não apenas subordinou apenas a si próprio sectores exteriores e anteriores: produziu sectores novos transformando o que pré-existia [...]”. Daí ter entendido que, doravante, todo o espaço ocupado por esse modo de produção auxiliaria na reprodução das relações de produção. A escola, bem como o ensino da geografia em sua face hegemônica não passaram incólumes a esse processo; pelo contrário, auxiliaram a atenuar as contradições do capital, disseminando sua concepção de espaço, possibilitando a sua (re)produção, portanto, inviabilizando a produção de outras territorialidades.

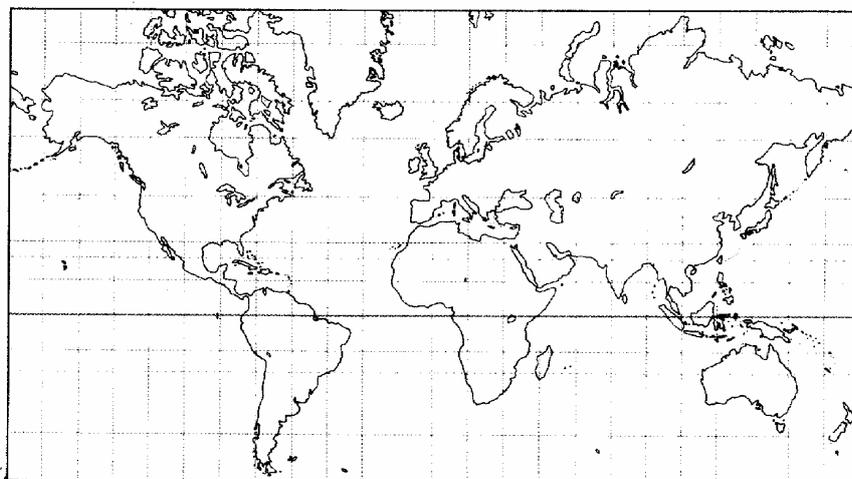
Ao metafisicar as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o pensamento hegemônico legitima a concepção fiscalista ou burguesa de espaço, ontologicamente concebido como “[...] separado, externo, universal, dessensibilizado do homem, e, por isso, agregador a partir do de fora [...]”. (MOREIRA, 1999, p. 55). Não por acaso, uma das figurações espaciais criadas a partir do Renascimento pelos geógrafos, mercadores, navegadores, viajantes, cartógrafos, entre outros, é o planisfério, a esfera colocada no plano,

expressão de uma transformação cosmológica sem precedentes, cujo *habitus* inerente a essa forma de representação se espalhou em escala planetária.

O planisfério coloca o sujeito, o observador, fora do mundo, sendo este último visto, como diz Moreira (1999, p. 55), separado e externo, por sua imagem contrapor-se ao sujeito cognitivo³⁴⁴. Essa representação universalizou-se pelo fato de a cosmologia de seus elaboradores ter se hegemonizado a partir do poder da cruz, do ferro e do fogo, dessensibilizando os ocidentais para o fato de que essa figuração espacial apresenta uma visão de mundo tecida no contexto de um projeto societário que ainda predomina sobre os demais, ora por inviabilizar outras territorialidades, ora por eliminá-las ou exterminá-las, como ocorreu com aquelas produzidas pelos povos indígenas da América pré-colombiana e mesmo com aquelas existentes em outros lugares do planeta, que apontavam para um processo civilizador distinto daquele preconizado pelo capital.

É o que a montagem que fiz a seguir tenta demonstrar. Para sua composição, usei o mesmo princípio de René Magritte: tensionar o imagético e o verbal, para que ambos saíssem do lugar comum de complementaridade e hierarquia que, em geral, lhes é concedido em um uso comum dessas linguagens e mesmo no ensino da geografia. “Num quadro, as palavras são da mesma substância que as imagens. Vê se de outro modo as imagens e as palavras num quadro.” (MAGRITTE, apud Foucault, 2002, p. 51).

³⁴⁴ Lembremo-nos dos sábios conselhos de Ginzburg (2001): toda imagem é afirmativa, necessitando da palavra para negá-la, ainda que seja uma figuração de coisas que não existem. Sobre esse assunto ver o interessante ensaio de Foucault (2002) intitulado *Isto não é um cachimbo*. Neste, o autor defende que uma imagem, qualquer que seja ela, não pode ser confundida com algum aspecto do mundo nem com alguma coisa tangível, pois apresenta a idéia de seu autor sobre o objeto, não é o mundo, mas a apresentação da idéia de alguém sobre ele.



Ceci n'est pas le monde

*E O ESPLENDOR dos mapas, caminho abstrato para a imaginação concreta,
Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.*

*O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
Nas assinaturas complicadas (ou tão simples e esguias) dos velhos livros.
(Tinta remota e desbotada aqui presente para além da morte,
O que de negado à nossa vida quotidiana vem nas ilustrações,
O que certas gravuras de anúncios sem querer anunciam.*

*Tudo quanto sugere, ou exprime o que não exprime,
Tudo o que diz o que não diz,
E a alma sonha, diferente e distraída.*

*Ó enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos!
(Fernando Pessoa, 1983, p. 150)*

Figura 9 – *Ceci n'est pas le monde* (Isto não é o mundo)

É Guattari (1998, p. 37) quem nos lembra que a relação entre o sujeito e o fenomênico, entre o primeiro e sua externalidade e, portanto, o espaço, é permeada pela intencionalidade do sujeito que dá formatação ao objeto, sendo dele inseparável e conferindo-lhe identidade. Daí não ser possível assumir no ensino da geografia uma única concepção de espaço; afinal, os diferentes sujeitos sociais possuem as mais diversas intencionalidades. Inexiste objeto puro, conhecimento puro; pelo contrário, todo objeto e conhecimento materializam a intencionalidade dos sujeitos de uma época de um processo civilizador. Dessa maneira, diz-nos o autor, a intencionalidade e racionalidade capitalísticas fundadas na oposição entre os valores de uso e os de troca e na desconsideração de outros valores (de desejo, estéticos,

ecológicos etc.) possuem poder de coação reterritorializante, eis o processo de estrangeirização promovido pelo poder de coação do capital:

[...] fundado no primado das semióticas econômicas e monetárias e corresponde a um tipo de implosão geral de todas as Territorialidades existenciais. [...] o valor capitalístico não está à parte, fora dos outros sistemas de valorização; ele constitui o coração mortífero de tais sistemas [...] que dissolve implacavelmente qualquer tomada de consistência dos Universos de valor que pretendessem escapar à lei capitalística. (GUATTARI, 1998, p. 69).

O espaço homogêneo resulta do poder de coação reterritorializante da racionalidade capitalística, daí ser este isento de contradições, dessensibilizado, abstrato, tornando seus usuários desterritorializados ou estrangeiros no mundo da geografia. A escola e, no seu interior, o ensino da geografia em sua face hegemônica corrobora e alimenta o referido poder de coação visto que não rompe com a racionalidade capitalística; pelo contrário, a reproduz quando da assunção apenas da concepção fisicalista de espaço, expressão de um sistema de valorização tecido no contexto das relações capitalísticas fundadas no primado das semióticas econômicas e monetárias.

Considerando-se o exposto, verifica-se a existência de uma rede de relações no contexto do modo de produção capitalista, na qual está imersa toda a sociedade, fenômeno esse denominado por Guattari (1998, p. 53) de máquina capitalística, cujos maquinismos de base proliferaram: “[...] máquinas de Estado urbano, depois real, máquinas comerciais, bancárias, máquinas de navegação, máquinas religiosas monoteístas, máquinas musicais e plásticas desterritorializadas, máquinas científicas e técnicas etc...”.

A proliferação e a relação entre as máquinas tecnológicas e os maquinismos de base, bem como seus reajustes, pressupõem uma serialização formal e uma certa diminuição da singularidade das pessoas, fenômeno esse viabilizado também pela escola de massas, o que amplia o processo de desterritorialização dos sujeitos, portanto sua estrangeirização.

Na perspectiva de Félix Guattari e Gilles Deleuze, o processo descrito se expressa nas linguagens de cada grupo social, o que indica o tipo de pensamento viabilizado pelos diferentes processos civilizadores, projetos societários e maquinismos. A simples comparação dos léxicos usados pelos seres humanos primitivos com aqueles empregados por grupos sociais contemporâneos de cultura ocidental demonstra que os primeiros possuem uma variedade maior de léxicos que expressam as singularidades dos objetos e, portanto, dos sujeitos, eis o rumo de seu processo civilizador.

Lévy-Bruhl e Jaensch (apud VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 121) relacionam a enorme riqueza vocabular dos grupos primitivos com sua extraordinária memória topográfica e riqueza de saberes geográficos: “[...] a fala do homem primitivo realmente nos parece uma

descrição infinitamente complexa (se comparada com nossa linguagem), e mais refinada, plástica e fotográfica de algum acontecimento em seus mínimos detalhes.”

Paradoxalmente, Vygotsky defende que o desaparecimento gradual de grande número de detalhes concretos na linguagem caracteriza o seu desenvolvimento, isso porque o uso de termos genéricos como árvore, peixe, flor, pássaro etc, indica maior capacidade de abstração, portanto maior desterritorialização. Não por acaso, é nas sociedades que utilizam termos genéricos que se verifica um maior desenvolvimento tecnológico e capacidade de domínio dos outros elementos da natureza, ainda que o processo civilizador indique uma possível extinção da espécie humana no planeta se a direção do mesmo não for modificada³⁴⁵.

A coexistência de termos específicos e genéricos no horizonte vocabular da sociedade ocidental indica a realização de dois movimentos inerentes ao processo de conhecimento detectados por Elias (1998a): envolvimento e alienação³⁴⁶. Para o autor, o conhecimento somente pode ser realizado a partir de ambos os movimentos. É por isso que, quando o conhecimento estanca no plano da generalidade, como ocorre com o ensino da geografia hegemônico, o processo de conhecimento não se realiza. O envolvimento que abarca os planos da particularidade e da singularidade é negado no contexto do referido ensino; isso porque o único conceito de espaço que utiliza é aquele cartesiano, em que os seres humanos são desterritorializados, sendo então inevitável o reforço do processo de estrangeirização e alienação discente.

A assunção apenas das ontologias e epistemologias hegemônicas leva à crença na homogeneidade, na verdade absoluta dos fatos, apesar de viver-se a heterogeneidade e a transformação dos conhecimentos. Verifica-se nesse processo o que Guattari (1998, p. 66) denomina de alisamento da textura ontológica, ou seja, a homogeneização provocada pela necessidade da (re)produção do capital, tendo como fundamento a necessária metaficização do saber sobre o mundo e as coisas que nele existem.

³⁴⁵ Guattari (1998, p. 164-165) se expressa da seguinte maneira sobre esta questão: “A redefinição das relações entre o espaço construído, os territórios existenciais da humanidade (mas também da animalidade, das espécies vegetais, dos valores incorporais e dos sistemas máqunicos) tornar-se-á uma das principais questões da repolarização política, que sucederá o desmoronamento do eixo esquerda-direita entre conservadores e progressistas. Não será mais apenas questão de qualidade de vida, mas do porvir da vida enquanto tal, em sua relação com a biosfera.”

³⁴⁶ Termo também traduzido como distanciamento que, não por acaso, indica uma métrica: quanto maior o distanciamento em relação ao fenomênico, maior a capacidade de generalização, homogeneização, elaboração de leis que explicam a uniformidade do fenomênico e, conseqüentemente, menor a percepção dos detalhes, das particularidades e singularidades. Eis o olhar renascente disseminado por meio da escola de massas.

A possibilidade de ruptura com esse processo civilizador reside na assunção de ontologias e epistemologias fundadas na tensão e contradição, nas quais a diferença e a unidade coabitem em um mesmo espaço concebido como múltiplo, a fim de

[...] reatar a dialética das significações múltiplas, do significado que é também significante, da identidade que também é diferença, da ausência que também é presença, do homogêneo que também é heterogêneo. [...] De articular com o olhar os ‘espaços de conceituação’, escalas de representação dos conjuntos espaciais ditadas pela subjetividade do olho [...]. (GUATTARI, 1998, p. 66).

Aqui, o que se quer realçar é a necessidade da assunção de ontologias e epistemologias fundadas na tensão e contradição, no movimento do conhecimento, daí a necessidade da relativização ontológica e enunciativa defendidas por Guattari (1998, p. 64-65):

A relatividade ontológica³⁴⁷ aqui preconizada é inseparável de uma relatividade enunciativa. O conhecimento de um universo – no sentido astrofísico ou no sentido axiológico – só é possível através da mediação de máquinas auto-poiéticas³⁴⁸. Convém que um foco de pertencimento a si exista em alguma parte para que qualquer ente ou qualquer modalidade do ser possa vir à existência cognitiva. Fora desse acoplamento máquina-universo, os entes só têm um puro estatuto de entidade virtual. E acontece o mesmo com as suas coordenadas enunciativas.

Daí a necessidade da ampliação do rol de linguagens utilizadas no ensino da geografia para além da cartografia, essa seminal ao conhecimento ora em questão. Mobilizar sentimentos de pertencimento ao(s) lugar(es) para que esses adquiram existência cognitiva, eis o papel das linguagens no ensino da referida disciplina, pois, como afirma Foucault (apud SEVCENKO, 1999, p. 21) “[...] o ‘real não se subordina ao possível; o contingente não se opõe ao necessário’. Pode-se portanto pensar numa história dos desejos não consumados, dos possíveis não realizados, das idéias não consumidas.”

Nesta mesma perspectiva, pode-se pensar em uma geografia das espacialidades não consumadas, daquelas possíveis e não realizadas e mesmo daquelas que foram eliminadas pelo atual projeto societário, cuja possibilidade de vir a ser ou de manutenção foi eliminada no processo de homogeneização-alisamento ontológico e epistemológico promovido pelo capital. Onde encontrar essas espacialidades? De uma maneira ampla e me inspirando sobretudo na idéia da obra *Literatura como missão* de Sevcenko (1999), eu diria que nos incontáveis registros, representações ou coordenadas semióticas produzidos pelos grupos humanos cujas espacialidades e, portanto, formas de vida e territorialidades foram e ainda são marginalizados pelos saberes hegemônicos.

Tantas linguagens quantas forem as concepções de espaço, diferentes modos de semiotização porque diversificados são os relacionamentos dos grupos humanos entre si e com os territórios, porque diferentes são os processos de hominização. Eis a importância das

³⁴⁷ E epistemológica. Grifo da autora.

³⁴⁸ As linguagens possuem importância fundamental neste processo, por serem coordenadas semióticas por meio das quais determinados tipos de pensamento passam à existência. Grifo da autora.

linguagens enquanto suporte para a realização de práticas, discursos e entendimentos os mais variados sobre os objetos, como bem nos lembra Sevcenko (1999, p. 247):

Todo discurso criativo assinala um ato fundador, na medida em que nomeia situações e elementos imprevistos, conferindo-lhes existência e lançando-os na luta por um espaço e uma posição, no interior das hierarquias que encerram as palavras encarregadas de dizer o mundo conhecido e compreendido. [...] Há, por essa razão, tensões tão fortes entre diferentes ordens de textos, como aquelas que se manifestam no interior das sociedades.

Eis uma das vias por meio da qual *O Estrangeiro* poderá retornar ao mundo da geografia. A generalidade e a abstração discursiva (distanciamento ou alienação) devem marcar o ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida do sujeito cognoscente no seu interminável pensar sobre o mundo e as geografias produzidas pelos diferentes grupos humanos, sendo que a particularidade e a singularidade (envolvimento) devem permitir o afloramento do sentimento de pertencimento, portanto, a possibilidade de construção de coordenadas semióticas que auxiliem os sujeitos na realização de espacialidades menos alienadas. Envolvimento e alienação ou distanciamento, eis os dois movimentos do conhecimento necessários a um ensino de geografia voltado à autonomia intelectual do educando.

Entender a ordenação do real realizado se impõe como tarefa fundamental da geografia no ensino básico, pois como afirma Guattari (1998, p. 33): “[...] A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.”

Referências

- ALPERS, Svletana. *A arte de descrever*. São Paulo: Edusp, 1999.
- ARCHELA, Rosely Sampaio. *Análise da cartografia brasileira: bibliografia da cartografia na geografia no período de 1935-1997*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ATLAS histórico. Barcelona: Marin, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAXANDALL, Michael. *O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BENDER, Lionel. A era da Imprensa. _____. *Invenções*. São Paulo: Globo, 1994. p. 26-27.
- BERTANINI, Tonino. O “espaço do corpo” e os territórios da vida cotidiana. *Seleção de textos*, São Paulo, n. 10, p. 111-141, jun. 1985.
- BEY, Hakim. *TAZ: zona autônoma temporária*. São Paulo: Conrad, 2001.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOLETIM GAÚCHO DE GEOGRAFIA. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, n. 25, 1999.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 65-87.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BRANCO, João Maria de Freitas. *Dialética, Ciência e Natureza: um estudo sobre a noção de 'Dialética da Natureza' no quadro do pensamento científico moderno*. Lisboa: Caminho, 1989.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2. ed. Capítulo II, Seção I, III, IV, 1997, p. 13-21.
- BURTT, Edwin Arthur. *As bases metafísicas da Ciência Moderna*. Brasília: UNB, 1991.
- CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRARIA. Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Presidente Prudente, n. 17, 1995.
- CADERNOS CEDES. Campinas: Papirus, n. 39, 1996.
- CALVINO, Ítalo. *Os nossos antepassados: O visconde partido ao meio; O barão nas árvores; O cavaleiro inexistente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CAMUS, Albert. *O Estrangeiro*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARROL, Lewis. *Alice: edição comentada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CASSIRER, Ernest. *Linguagem e Mito*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca. *Genes, Povos e Línguas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CHENEY, Sheldon. *História da arte*. São Paulo: Rideel, 1995. 4v.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 512.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e Pensamento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. *Linguística Cartesiana*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.
- CHOMSKY, Noam. et al. *Novas perspectivas lingüísticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- COELHO NETO, J. Teixeira. *Semiótica, Informação e Comunicação: diagrama da Teoria do signo*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- CROSBY, Alfred W. *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental 1250-1600*. São Paulo: UNESP; Cambridge, 1999.
- DALI, Salvador. *Geopoliticus Child Watching the Birth of the New Man*. New York: Abradale Press, 1986.
- _____. *The Anthropomorphic Cabinet*. New York: Abradale Press, 1986.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, volume 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.
- DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- DREYER-EIMBCKE, Oswald. *O descobrimento da Terra: história e histórias da aventura cartográfica*. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1992.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.
- ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na cultura européia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, 1994a. 2 v.
- _____. *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta, 1994b.
- _____. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. *Envolvimento e Alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- _____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. *Linguagem e cotidiano na arte de ler e viver o espaço. Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 16, p. 115-135, 1994.
- _____. *Geografia e paisagem: entre o olhar e o pensar*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

- _____. *Uma velha Geografia: espacialidades diferenciadas na vida humana*. Trabalho de doutorado apresentado ao público no curso de geografia da FCT/UNESP de Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre Projetos de Formação. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, 137-168, set. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALCERÁN, Mônica Maria. *Sobre a problemática do espaço e da espacialidade nas artes plásticas*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- GEBRAN, Raimunda Abou. A presença de mecanismos alienantes no ensino de geografia de primeiro grau – análise do cotidiano. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 16, p. 136-158, 1994.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GILSON, Etienne. *A Filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *Os andarilhos do bem: feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. *História noturna: decifrando o sabá*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991a.
- _____. *A micro-História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991b.
- _____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GLOBALIZAÇÃO aumenta desigualdade, diz ONU. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 fev. 2004. Folha Dinheiro, Caderno B, p. 1.

- GOMES, Paulo César da Costa. A dimensão ontológica do território no debate da cidadania: o exemplo canadense. *Território*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 43-62, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1978.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUERREIRO, Mario. A. L. *O dizível e o indizível: filosofia da linguagem*. Campinas: Papirus, 1989.
- HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. (Ed.). *The History of Cartography: Cartography in Prehistoric, ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*, v. 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- _____. *The History of Cartography: Cartography in the traditional east and southeast Asian societies*, v. 2. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- HEINEMANN, Fritz. *A Filosofia no século XX*. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.
- HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia Cultural: man and his Works*. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- JANSON, H. W., JANSON, Anthony F. *Introdução à história da arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.
- KANT, Immanuel. *Realidade e existência: lições de metafísica: introdução e ontologia*. São Paulo: Paulus, 2002.
- KATUTA, Ângela Massumi. *Ensino de Geografia X Mapas: em busca de uma reconciliação...* Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.
- _____. *Cidadania, Movimentos sociais e Universidade: relações e territórios possíveis*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003. 30p. (Mimeog.).
- KIMBLE, George H. T. *A geografia na Idade Média*. Londrina: UEL, 2000.
- LACOSTE, Yves. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

- _____. *Lógica Formal Lógica Dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEWIS, Malcolm G. The Origins of Cartography. In: HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. (Ed.). *The History of Cartography: Cartography in Prehistoric, ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*, v. 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. p. 50-53.
- LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. *Dicionário de lugares imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1986.
- MARX, Karl. *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MITHEN, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MOORE, Alan. *A voz do fogo*. São Paulo: Conrad, 2002.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2000. 4 v.
- MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso (Para a Crítica da Geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____. *O que é Geografia*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil 1978-1988). *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 14, p. 5-39, jun. 1992.
- _____. *O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno*. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1993.
- _____. *Espaço, corpo do tempo: a construção geográfica das sociedades*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- _____. A diferença e a Geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. *Geografia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 41-58, jun. 1999.

- _____. *O círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina* – 1. Niterói: Edições AGB Niterói, 2004.
- NEF, Frédéric. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação* – Pierre Bourdieu. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, Cêurio de. *Dicionário Cartográfico*. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. *Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- OLSON, Steve. *A história da humanidade: desvendando 150 mil anos de nossa trajetória através dos genes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 167-182.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social: as representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PANKOW, Gisela. *O homem e seu espaço vivido: Análises Literárias*. Campinas: Papirus, 1988.
- PEREIRA Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 41-47, jan.-jul. 1999.
- _____. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 79, p. 9-21, jul. 2003.
- PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos de. A geografia no 1º grau: algumas reflexões. *Terra Livre*, n. 8, p. 121-131, abr. 1991.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
- PESSOA, Fernando. *Ficções do Interlúdio, 1: poemas completos de Alberto Caieiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- _____. *Ficções do Interlúdio, 2-3: Odes de Ricardo Reis Para além do outro Oceano de C[olho]* Pacheco. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

- _____. *Ficções do Interlúdio, 4: poesias de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PROENÇA, Graça. *História da Arte*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1989.
- RUSSEL, Bertrand. *História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- SACKS, Oliver. A torrente da consciência. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 fev. 2004. Mais!, p. 4-10.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. Desejos. Intérprete: Tônia Carrero. In: Affonso Romano de Sant'Anna. *Coleção poesia falada*. São Paulo: Luz da Cidade, c1997. 1CD. Faixa 17.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000b.
- SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno de uma categoria*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SCANDURRA, Edgard. *Dias de luta*. Intérprete: Ira. IN: Ira! Geração pop. [S. l.]: Warner Music Brasil, p1993. 1 CD. Faixa 4.
- SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (Orgs.). *Ensinar e aprender geografia*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SILVA, Armando Corrêa da. *De quem é o pedaço? Espaço e Cultura*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Contribuição à crítica da crise da geografia*. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-24.

- SIMIÉLI, Maria Elena Ramos. *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da geografia do 1º grau*. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- SMITH, Catherine Delano. Cartography in the Prehistoric Period in the Old World: Europe, the Middle East, and North Africa. In: HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. *The history of cartography: Cartography in Prehistoric, ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*, v. 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. cap. 4, p. 54-101.
- _____. Prehistoric Cartography in Asia. In: HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. *The history of cartography: Cartography in Prehistoric, ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*, v. 2. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. cap. 1, p. 1-22.
- SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: EDUSP; Hucitec, 1993.
- SZAMOSI, Géza. *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A análise de erros: uma perspectiva cognitiva para compreender o processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos. *Nuances*, n. 3, p. 47-52, set. 1997.
- TERRA BRASILIS. Rio de Janeiro: Sal da Terra, n. 1, jan./jun. 2000.
- THUILLIER, Pierre. *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- TUNG-SUN, Chang. A Teoria do Conhecimento de um Filósofo Chinês. In: CAMPOS, Haroldo de. *Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. p. 167-201.
- VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papyrus, 1989.
- VLACH, Vânia. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.
- _____. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTHEIM, Margaret. *Uma história do Espaço: de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

WOODWARD, David. *Art and Cartography: six historical essays*. Chicago: The University of Chicago, 1987.