



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ALEXANDRE RIBEIRO DA SILVA

OS SIGNOS E SÍMBOLOS NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS POR MEIO DAS
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

JOÃO PESSOA – PB

2024

ALEXANDRE RIBEIRO DA SILVA

**OS SIGNOS E SÍMBOLOS NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS POR MEIO DAS
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

Área de concentração: Território. Trabalho e Ambiente.

Linha de pesquisa: Educação geográfica.

JOÃO PESSOA – PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s Silva, Alexandre Ribeiro da.

Os signos e símbolos na construção de conceitos por
meio das instalações geográficas / Alexandre Ribeiro da
Silva. - João Pessoa, 2024.

170 f. : il.

Orientação: Emerson Ribeiro.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de Geografia. 2. Instalação geográfica. 3.
Conceitos geográficos - Signos e símbolos. I. Ribeiro,
Emerson. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.011.33:91(043)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE TESE
DE DOUTORADO DO ALUNO ALEXANDRE
RIBEIRO DA SILVA, CANDIDATO AO TÍTULO DE
DOUTOR EM GEOGRAFIA, NA ÁREA DE
TERRITÓRIO, TRABALHO E AMBIENTE.

Aos 05 (cinco) dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro, às 16:00 (dezesseis) horas, no Auditório do Departamento de Geociências do CCEN/UFPB, reuniram-se, em caráter de solenidade pública, os membros da comissão designada para avaliar **Alexandre Ribeiro da Silva**, candidato ao grau de doutor em Geografia, na área de **Território, Trabalho e Ambiente**. Foram componentes da banca examinadora os professores – Dr. Emerson Ribeiro (PPGG/UFPB), na qualidade de Presidente/orientador; Dr. Lenilton Francisco de Assis (PPGG/UFPB) – examinador interno; Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (PPGGE/UFPB) – examinador externo; Dr. Thiago Gil Lessa Alves (URCA) e Dr. Miguel Junior Zacarias Lima (URCA), sendo o primeiro e o segundo integrantes do corpo docente da UFPB, o terceiro do corpo docente da UFPI e o quarto e o quinto integrante do corpo docente da URCA. Dando início aos trabalhos, o Presidente da banca, Prof. Emerson Ribeiro, após declarar os objetivos da reunião, apresentou o candidato, **Alexandre Ribeiro da Silva** a quem concedeu a palavra para que defendesse, oral e sucintamente, sobre o tema apresentado, intitulado: **"OS SIGNOS E SÍMBOLOS NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS: INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA"**. Após discorrer sobre o referido tema, o candidato foi arguido pelos examinadores, na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão em caráter secreto, a proceder à avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito **Aprovado**. Face à aprovação, declarou o Presidente achar-se o avaliado legalmente habilitado a receber o Grau de doutor em Geografia, cabendo à Universidade Federal da Paraíba, providências, como de direito, à expedição do Diploma a que o mesmo fez jus. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a Ata, que segue assinada e aprovada pela Comissão Examinadora.



Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Orientador



Prof. Dr. Lenilton Francisco de
Examinador interno

40		
41		
42	Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo	
43	Examinador Externo	
44		
45		
46		
47	Prof. Dr. Thiago Gil Lessa Alves	
48	Examinador Externo	
49		
50		
51	Prof. Dr. Miguel Junior Zacarias Lima	
52	Examinador Externo	
53		
54		
55		
56		
57		

Dedico este trabalho aos meus filhos Carlos Vinícius e Giovanni, na esperança de que possam tirar proveito para construir, durante suas vidas, relações humanitárias e, por conseguinte, um futuro mais justo.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de culminância da minha jornada acadêmica, é imperativo expressar minha gratidão àqueles que foram pilares fundamentais ao longo deste percurso.

Primeiramente, minha profunda gratidão a Deus, que me fortaleceu nos desafios e celebrou comigo cada conquista.

Aos meus pais, Antônio e Tereza, expresso meu sincero agradecimento pelo amor incondicional, pela paciência resiliente e pela dedicação constante, que foram essenciais tanto nos momentos adversos quanto nos de triunfo.

Minha esposa, Ghilcilane, que tem sido uma fonte de paz e compreensão. Sua capacidade de equilibrar firmeza e serenidade contribuiu imensamente para minha estabilidade emocional e foco durante este período.

Gratidão ao meu orientador, Emerson Ribeiro, por ter apresentado à metodologia das Instalações Geográficas e por todas as direções acadêmicas enriquecedoras que moldaram significativamente meu trabalho.

Aos professores Lenilton Francisco de Assis, Thiago Gil Lessa Alves e Raimundo Lenilde de Araújo, que participaram da minha qualificação, e ao professor Miguel Junior Zacarias Lima, que esteve presente na minha defesa, expresso meu profundo reconhecimento. Seus insights e direcionamentos foram cruciais para o refinamento e aprofundamento da minha pesquisa.

Aos docentes do programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, minha gratidão é extensiva pelas lições e pelo apoio que ampliaram minha visão e meu entendimento sobre o Espaço Geográfico.

Ao Núcleo de Educação Especial – NEDESP/UFPB, especialmente a Dina Pereira Melo e Vanessa Castro Alves de Sousa, pelas oportunidades inclusivas que enriqueceram minha experiência durante o doutorado, permitindo-me crescer em um ambiente acadêmico diversificado e acolhedor.

Aos meus colegas de doutorado, pela camaradagem e pelo suporte mútuo que fortaleceu nossos laços e enriqueceram nossa jornada acadêmica comum, em especial, Jaqueline Pinheiro e Teobaldo Gabriel de Souza Junior pelas conversas de apoio e oportunidades inclusivas.

Por fim, aos meus monitores, Yasmim Santos, Eliane Martins, Fabricio dos Reis e Roberta de Abreu, cuja dedicação e seriedade no acompanhamento e auxílio nas diversas

fases de produção desta tese foram indispensáveis para o meu sucesso. Cada um de vocês desempenhou um papel vital para realização deste trabalho, e por isso, meu reconhecimento é imenso.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta tese tem como objetivo compreender o papel dos signos e símbolos para a construção de conceitos por meio das Instalações Geográficas. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio da utilização de registros fotográficos apreendidos durante a fase de exposição de Instalações Geográficas, em seus contextos particulares, envolvendo grupos sociais e abordando diferentes temas. Acreditamos que a fotografia representa uma ferramenta poderosa para a documentação de imagens de caráter atemporal, capaz de preservar os interesses, as ideologias, a criatividade e os conceitos subjacentes propostos em dado contexto. Os elementos semióticos presentes nas Instalações Geográficas, tais como objetos, cores, formas e arranjos espaciais, são essenciais para a comunicação de mensagens complexas de maneira intuitiva e implícita. As análises que conduzimos foram construídas com imagens fotográficas das Instalações Geográficas, as quais foram obtidas a partir de fontes acadêmicas confiáveis, especificamente retiradas das dissertações de Silva (2019), Lobô (2022) e Alencar (2020), disponíveis no Banco de Dissertação e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao longo da nossa investigação, focamos na construção de um arcabouço teórico inédito para explorar as teorias de signos e símbolos na contribuição dos conceitos geográficos, no âmbito do ensino da geografia. A aprendizagem é promovida pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, seguindo as etapas e fases delineadas por Vygotsky, conforme demonstrado em nosso estudo. Com isto, afirmamos que a eficácia da metodologia de Instalação Geográfica se destaca, particularmente, com estudantes de ensino Fundamental II e Médio. Concluímos que as Instalações Geográficas, ao incorporarem elementos semióticos variados, facilitam a representação e materialização de conceitos geográficos como lugares, paisagens, regiões, territórios e a escala dos fenômenos. As Instalações Geográficas oferecem, portanto, uma valiosa oportunidade para explorar e compreender esses conceitos em um contexto visual e artístico.

Palavras-Chave: Signos e Símbolos; Instalação Geográfica; Ensino de Geografia; Construção de Conceitos.

ABSTRACT

The research developed in this thesis aims to understand the role of signs and symbols in the construction of concepts through Geographic Installations. To this end, we conducted a bibliographic research using photographic records captured during the exhibition phase of Geographic Installations, in their particular contexts, involving social groups and addressing different themes. We believe that photography represents a powerful tool for the documentation of timeless images, capable of preserving the interests, ideologies, creativity, and underlying concepts proposed in a given context. The semiotic elements present in Geographic Installations, such as objects, colors, shapes, and spatial arrangements, are essential for the communication of complex messages in an intuitive and implicit manner. The analyses we conducted were built with photographic images of Geographic Installations, which were obtained from reliable academic sources, specifically taken from the dissertations of Silva (2019), Lobô (2022), and Alencar (2020), available in the Dissertation and Thesis Bank of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Throughout our investigation, we focused on building a novel theoretical framework to explore the theories of signs and symbols for the contribution of geographic concepts within the scope of geography education. Learning is promoted by the development of thought and language, following the stages and phases outlined by Vygotsky, as demonstrated in our study. With this, we assert that the effectiveness of the Geographic Installation methodology stands out, particularly with students in Upper Elementary and High School. We conclude that Geographic Installations, by incorporating varied semiotic elements, facilitate the representation and materialization of geographic concepts such as places, landscapes, regions, territories, and the scale of phenomena. Therefore, Geographic Installations offer a valuable opportunity to explore and understand these concepts in a visual and artistic context.

Keywords: Signs and Symbols; Geographic Installation; Geography Education; Concept Construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Momento da teia de ideias: leitura da produção textual	19
Figura 2 –	Momento da montagem da Instalação Geográfica	19
Figura 3 –	Exposição da Instalação	20
Figura 4 –	Mapeamento de trabalhos publicados em relação ao tema pesquisado, de 2009 a janeiro de 2021	25
Figura 5 –	Fluxograma metodológico	30
Figura 6 –	Instalação Geográfica: eu odeio os indiferentes	38
Figura 7 –	Esquema mental do signo da visão Saussuriana	45
Figura 8 –	Esquema mental do signo da visão Saussuriana	46
Figura 9 –	Produção textual sobre o conflito Ucrânia e Rússia no momento da teia de ideias	91
Figura 10 –	Instalação Geográfica vidas secas Fabiano e sua situação econômica ..	95
Figura 11 –	Instalação geográfica referente ao domínio amazônico	126
Figura 12 –	Instalação geográfica denominada de Mares e Morros	131
Figura 13 –	Instalação Geográfica intitulada Cochos da Caatinga	135
Figura 14 –	Instalação geográfica supracitada	139
Figura 15 –	Instalação geográfica supracitada	143
Figura 16 –	Instalação Geográfica Inflação e a Economia na Globalização	147
Figura 17 –	Instalação geográfica supracitada	152
Figura 18 –	Instalação Geográfica sobre Impactos Ambientais	156
Figura 19 –	Instalação geográfica do caráter analítico C.3	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos sobre Instalações Geográficas	26
Quadro 2 –	Títulos das dissertações, as etapas e modalidades de ensino abordadas e seus respectivos autores	26
Quadro 3 –	Tricotomias Peircianas e suas categorias	54
Quadro 4 –	Sequência didática da metodologia das Instalações Geográficas	87
Quadro 5 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	127
Quadro 6 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	131
Quadro 7 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	135
Quadro 8 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	140
Quadro 9 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	143
Quadro 10 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	147
Quadro 11 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	152
Quadro 12 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	156
Quadro 13 –	Descritivo/Qualitativo e Sugestivo	160

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.3	SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA	21
1.4	METODOLOGIA	23
1.5	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO: DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES DA TESE	30
2	OS ASPECTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS DO SIGNO NA CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM	37
2.1	SIGNO E SÍMBOLO: LINGUAGEM, SEMIOLOGIA OU SEMIÓTICA: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO	39
2.1.1	A autenticidade do Signo	41
2.2	MAPEANDO AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE SIGNOS E SÍMBOLOS	42
2.2.1	O signo para Saussure	45
2.2.2	O entendimento de signo para Peirce	49
2.2.3	Uma análise de signo segundo Barthes	54
2.2.4	A concepção de signo para Bakhtin	60
3	A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS	65
3.1	A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL COMO ALICERCE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS	65
3.2	A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS	70
3.2.1	O Pensamento Sincrético como o Primeiro Estágio	70
3.2.2	Pensamento por Complexos como Segundo Estágio	73
3.2.2.1	Complexo Associativo	73
3.2.2.2	Complexos de Coleções	74
3.2.2.3	Complexo em Cadeia	75
3.2.2.4	Complexo Difuso	76
3.2.2.5	Pseudoconceito: o elo entre Complexo e o Conceito	77
3.2.3	Pensamento por Conceitos	78
3.2.3.1	Conceitos Potenciais	79

3.2.3.2	A adolescência no linear do conceito espontâneo para o científico	80
3.2.3.3	Conceitos Científicos	82
3.3	A INSTALAÇÃO GEOPGRÁFICA À LUZ DA TEORIA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS DE VIGOTSKY E DO MOVIMENTO DE CRIATIVIDADE	86
4	UMA DISCUSSÃO SOBRE O ESPAÇO COMO PRODUÇÃO DE SIGNOS E SÍMBOLOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	98
4.1	OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA, TRABALHO E MEIO DE PRODUÇÃO COMO PRODUTORES DE SIGNOS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	100
4.2	AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DO ESPAÇO COMO PRODUTOR E REPRODUTOR DE SIGNOS	107
4.3	ABORDAGEM CONCEITUAL BÁSICA: ESPAÇO, PAISAGEM, LUGAR E ESCALA	110
4.4	A LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA	114
4.5	A SEMIÓTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA	115
4.6	SEMIÓTICA, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ARTE	116
5	A INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ...	118
5.1	COMPREENDENDO A ORIGEM DO ESQUEMA METODOLÓGICO	118
5.2	O CARÁTER ANALÍTICO E SINTÉTICO DA TEORIA DE MENDES (2019)	121
5.2.1	Caráter analítico	121
5.2.2	Caráter sintético	122
5.3	APLICABILIDADE DA METODOLOGIA ÀS ANÁLISES DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS	122
5.3.1	Caráter Analítico nas Instalações Geográficas	123
5.3.2	Caráter Sintético nas Instalações Geográficas	123
5.4	ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS	124
5.5	ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS DE SILVA (2019)	126
5.5.1	Análise A.1	126
5.5.1.1	Caráter analítico A.1	126
5.5.1.2	Caráter sintético A.1	129

5.5.2	Análise A.2	130
5.5.2.1	Caráter analítico A.2	130
5.5.2.2	Caráter sintético A.2	138
5.5.3	Análise A.3	134
5.5.3.1	Caráter analítico A.3	134
5.5.3.2	Caráter sintético A.3	138
5.6	ANÁLISES DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS DE LOBO (2022)	139
5.6.1	Análise B.1	139
5.6.1.1	Caráter analítico B.1	139
5.6.1.2	Caráter sintético B.1	141
5.6.2	Análise B.2	142
5.6.2.1	Caráter analítico B.2	142
5.6.2.2	Caráter sintético B.2	145
5.6.3	Análise B.3	146
5.6.3.1	Caráter analítico B.3	146
5.6.3.2	Caráter sintético B.3	150
5.7	ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES DE ALENCAR (2020)	151
5.7.1	Análise C.1	151
5.7.1.1	Caráter analítico C.1	151
5.7.1.2	Caráter sintético C.1	154
5.7.2	Análise C.2	155
5.7.2.1	Caráter analítico C.2	155
5.7.2.2	Caráter sintético C.2	158
5.7.3	Análise C.3	159
5.7.3.1	Caráter analítico C.3	159
5.7.3.2	Caráter sintético C.3	163
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

1 INTRODUÇÃO

Na introdução desta Tese, pretendemos pavimentar os caminhos que nos levaram a discutir a metodologia das Instalações Geográficas e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, para a construção de conceitos com uso dos signos e símbolos. A Instalação Geográfica é uma forma de representação de um conteúdo da Geografia, pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem (Ribeiro, 2014).

No contexto em questão, torna-se necessário que o professor utilize uma abordagem didática crítica e criativa, a fim de estabelecer e promover os conceitos que serão trabalhados em suas aulas, por meio do uso da Instalação Geográfica. Nesse sentido, acreditamos que a utilização das Instalações Geográficas como metodologia pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se baseia em uma tríade composta por reflexão, ação e materialização.

A concretização dessa materialização ocorre por meio da concepção de uma instalação que abrange a reflexão teórica analítica, a experimentação prática e a produção de uma obra artística que expresse os pensamentos adquiridos acerca de um espaço ou conteúdo geográfico em particular. Dessa forma, a utilização da instalação pode auxiliar o docente a fomentar nos discentes as competências críticas que os levem a construir conceitos e valores, tomando como base a investigação real e objetiva.

No processo de construção conceitual, a avaliação construtiva desempenha um papel fundamental ao espelhar o caminho de conhecimento que o aluno percorrerá até alcançar o resultado. Esse resultado é retroalimentado pelo processo criativo, em um ciclo dialético de importância ímpar, haja vista que estimula o estudante a desenvolver experiências para compreender o cotidiano.

Portanto, a análise do papel dos signos e símbolos para a construção de conceitos por meio das Instalações Geográficas é uma proposta relevante, uma vez que essa construção possibilita que os alunos se situem em um mundo em constante mudança e o interpretem de maneira ativa e participativa. Além disso, a pesquisa visa ao desenvolvimento de novas metodologias para o trabalho do professor de Geografia.

Este estudo ganha relevância adicional à medida que intenciona elaborar um arcabouço teórico e metodológico relacionado à utilização das Instalações Geográficas no ensino de Geografia, como referência para futuros estudos. Além disso, representa uma

inovação para a literatura acadêmica, ao promover a integração entre os estudos da Semiótica e seus principais teóricos com o campo do Ensino da Geografia.

Em última análise, a importância desta pesquisa reside na consolidação da metodologia das instalações como uma ferramenta mediadora e facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos desenvolvidos na escola, enriquecendo tanto o conhecimento dos professores quanto o dos alunos.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

A busca pelo objeto de pesquisa está relacionada à experiência adquirida durante a vida acadêmica e profissional deste pesquisador, na área de ensino de Geografia. A esse respeito, cabe salientar que, no ano de 2017, como aluno no Programa de Mestrado Profissional na Universidade Regional do Cariri (URCA), desenvolvi uma pesquisa sobre a Instalação Geográfica enquanto metodologia de ensino da Geografia escolar para deficientes visuais.

A partir disso, tive inquietações no sentido de compreender dialeticamente o movimento da sequência didática da metodologia de Instalação Geográfica, em especial, sobre o uso de signos e símbolos nos conteúdos da Geografia. Logo, ganhou espaço a seguinte indagação: como tais elementos semióticos se posicionam na compreensão de conceitos e de que forma eles podem transcender ou validar o percurso de ensino e aprendizagem proporcionados pela metodologia de Instalações Geográficas?

Para refletirmos sobre possíveis propostas para a resolução da problemática aqui fixada, respaldamos nosso estudo na perspectiva de Vygotsky (2001), que enfatiza que o processo de formação de conceito “pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo.” (Vygotsky, 2001, p. 172).

Importante destacar que há uma relação intrínseca entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, em que o primeiro se posiciona como elemento de mediação entre as relações da sociedade e o mundo. Para isso, podem ser utilizados os mais diversos tipos de linguagens e seus signos.

A escola se posiciona como principal lócus de indução na formação e no desenvolvimento do aluno. O trabalho docente promove e favorece essa relação mediando a aproximação e as mais diversas correlações entre os indivíduos e seus objetos de estudos. O

professor de Geografia, como facilitador da aprendizagem, deve levar em consideração sempre os saberes do cotidiano do aluno com o intuito de expandir os seus conhecimentos para os conceitos científicos.

Na sala de aula, o professor deverá ter atenção para promover a mediação entre os conceitos espontâneos dos alunos e os conceitos científicos da Geografia, priorizando os significados que os alunos fazem em relação a esse último, construindo uma estrutura recíproca entre o conhecimento do discente e as formas rígidas do saber científico.

O fazer pedagógico, nessa relação, compreende a mediação que possibilita o elo entre os dois conceitos (espontâneo e científico), impulsionado por um movimento didático: dialético, histórico e construtivo. O professor deve partir dos conhecimentos que o aluno possui de um dado conteúdo geográfico, promovendo uma análise com os contraditórios encontro/confronto, interno/externo e concreto/abstrato.

Com isso, os alunos são beneficiados pela mediação, pela cooperação coletiva e pelas construções de conceitos, culminando numa tríade de reflexão, ação e materialização dos saberes da Geografia (Silva, 2019; Ribeiro, 2020). A mediação reflexiva que propomos é o uso pelo professor das Instalações Geográficas como metodologia de ensino da Geografia, inicialmente, solicitando uma pesquisa escrita.

Num segundo momento, a ação concedida pela cooperação coletiva é o conhecimento compartilhado entre professor e aluno no momento da teia de ideias composta na leitura da pesquisa e na discussão dos alunos em grupos elegendo palavras geradoras, e, ao fim, na materialização do conceito da Geografia por meio de signos e símbolos escolhidos pelos alunos para compor uma Instalação Geográfica montada numa exposição artística.

A seguir, destacamos imagens que clarificam o desenvolvimento das Instalações Geográficas trabalhadas com os alunos no Centro de Educação de Jovens e Adultos, Luzia Araújo Freitas, na cidade de Tauá-CE, em março de 2022.

Cada instalação teve seu tema próprio que compôs a exposição nominada: “O tempo não para: signos e símbolos nas Ciências Humanas”. A esse respeito, a Figura 1 demonstra o momento da teia de ideias, fazendo alusão à leitura da produção textual relativa à pesquisa solicitada pelo professor, na sequência da qual, foram escolhidas as palavras geradoras a serem materializadas em objetos (signos e símbolos), conforme ilustrado pela Figura 2. E, para finalizar a sequência, há a Figura 3, referente ao dia da exposição com todas as Instalações Geográficas montadas e apresentadas.

Figura 1 – Momento da teia de ideias: leitura da produção textual



Fonte: Silva (2022).

Figura 2 – Momento da montagem da Instalação Geográfica



Fonte: Silva (2022).

Figura 3 – Exposição da Instalação



Fonte: Silva (2022).

O signo que foi materializado nas Instalações Geográficas percorreu essa tríade (reflexão, ação e materialização), a princípio, de maneira não tão clara, de forma amontoadas, turva e sem cristalização, nascendo de uma produção de texto provocada pelo professor em que os alunos reúnem elementos possíveis com uso de palavras. Na teia de ideias, ocorre a visualização do signo de forma mais nítida: resultado da ação programática do professor e da ação reflexiva do aluno.

O signo deixa de ser matéria flexiva para se tornar material concreto, um objeto que corresponderá a uma representação de um dado conteúdo da Geografia, posicionando-se como materialização semiótica dos conceitos científicos compreendidos nas aulas, tendo como mediação o movimento dialético da metodologia de Instalação Geográfica.

Os objetos são encarnações e validações dos conceitos geográficos. O sentido de sua representação se apresenta de fato como produto de um sistema de conceitos, ou seja, por trás de cada elemento ou signo que compõe uma Instalação Geográfica, nada mais há do que um elo entre o signo e o conceito e entre o conceito e outros conceitos geográficos.

Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. (Vigotsky, 2001, p. 294).

Portanto, como resultado das problemáticas aqui postas, podemos induzir como hipótese que os objetos ou elementos que compõem uma Instalação Geográfica são as encarnações dos conceitos da Geografia construídos mutuamente de forma criativa por professores e alunos durante a metodologia da Instalação Geográfica, que valida o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa é aferida por uma análise qualitativa dos registros fotográficos de diversas exposições de Instalações Geográficas, promovidas nos últimos treze anos. Em especial, para a nossa pesquisa, realizamos um recorte temporal e espacial, utilizando como análise as dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Previamente, organizamos, aqui, as questões discutidas nas seções que constituem esta tese, como eixos balizadores teóricos de estudos, tendo como objetivo geral: compreender o papel dos signos e símbolos para a construção de conceitos por meio das Instalações Geográficas.

A partir disso, temos, como objetivos específicos:

- Compreender o papel dos signos e símbolos para a construção do conhecimento;
- Apreender a construção de conceitos e seu desenvolvimento para a formação da linguagem;
- Discutir o espaço como produção de signos e símbolos no ensino de Geografia;
- Investigar a Instalação Geográfica como metodologia de produção simbólica para o conhecimento da Geografia.

1.3 SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em um contexto histórico marcado pelo extremismo de direita atacando as instituições; preconceito aos mais diversos grupos de minorias; prejuízo de

vidas humanas com negacionismo científico; crescimento da inflação, e a consequente diminuição do poder aquisitivo do trabalhador e o desmonte da educação brasileira.

Desde o golpe de 2016, ocasionado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores – PT, a educação brasileira vem sofrendo profundas mudanças para atender os interesses neoliberais do capitalismo. Essas iniciativas ocorreram a partir da implementação da Medida Provisória MP 746/2016, após a ascensão ilegítima do ex-presidente Michel Temer, promovendo reformas educacionais de forma profunda e autoritária por meio de uma proposta ilusória e salvacionista que pretendia: tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, permitindo que esses possam escolher itinerários formativos diferenciados; ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e aumentar o aspecto profissionalizante do Ensino Médio.

No ano de 2017, essa Medida Provisória foi transformada em Lei 13.415/2017 e, no ano de 2019, ganhou forma por um governo fascista e de extrema direita por meio de documentos legais que proporcionaram sua manutenção normativa: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Essas reformas foram aceleradas nos dois anos seguintes, aproveitando o caos da pandemia de Covid-19, que vitimou mais de 670 mil brasileiros. Com as aulas suspensas, sem a participação das comunidades escolares, ocorreu de forma oculta a aprovação de currículos estaduais: num total e flagrante desrespeito à gestão democrática escolar.

A BNCC elege como um dos seus principais alvos as disciplinas de Ciências Humanas, subjugando-as como não preponderantes. A Geografia é um dos alvos de desapareço, sendo sufocada com diminuição de carga horária, subsumida em área de conhecimento e degradada com os itinerários formativos. Esta iniciativa constitui uma mina do capitalismo ao direcionar recursos públicos para entidades privadas que visam oferecer o itinerário de formação técnica e profissional.

Outro duro golpe para a Geografia é a possibilidade de as disciplinas serem ministradas por profissionais sem qualificação específica, isto é, pelos detentores do chamado notório saber, que precariza ainda mais as discussões dos conteúdos geográficos, diminuindo a importância de seus conceitos e a análise dinâmico-espacial, tornando a aprendizagem da Geografia acrítica e meramente mnemônica.

Em oposição a tudo isso, a Instalação Geográfica vem se posicionando como metodologia de resistência, por meio da arte, da cultura e da criatividade. Assim, há a

necessidade do contínuo aprofundamento dos conteúdos da Geografia e de novas maneiras de pensar o espaço geográfico.

A materialização dos signos e símbolos requer do professor e do aluno apropriação para pensar e repensar as diversas formas de representação espacial, tanto nos seus fenômenos naturais, como sociais, não estando de forma previsível e ordenada a sua produção, pois essa prática pedagógica não se organiza de forma comum ou por uma base solidificada, mas leva em conta as mais diversas culturas, lugares, realidades em que alunos e professores encontram-se inseridos.

A Instalação Geográfica, por meio de nossos recortes temporal e espacial, demonstrados a seguir, avança nas mais diversas regiões do país, posicionando-se como uma metodologia de ensino de resistência, que valoriza o movimento dialético do pensamento, sobre a tríade da reflexão, ação e materialização, conforme já citamos.

1.4 METODOLOGIA

A presente pesquisa sobre as Instalações Geográficas e sua contribuição para a construção de conceitos se sustentam em três pilares metodológicos, a saber: o qualitativo, exploratório e o bibliográfico, entre os quais existe uma relação intrínseca de sustentação metodológica, que permeia toda a construção teórica e dialética de nosso estudo.

A escrita deste trabalho é orientada pelo movimento qualitativo da observação, da interpretação dos dados e de imagens recolhidas, bem como pela reflexão sobre eles, tendo como base as produções sobre Instalações Geográficas.

O estudo exploratório nos aproxima do objeto em investigação, tornando-o mais explícito, aprimorando ideias e clarificando os procedimentos. As pesquisas exploratórias, segundo Selltiz *et al.* (1967), envolvem levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Duas das principais características das pesquisas exploratórias são o seu planejamento e a sua flexibilidade, que se erguem predominantemente por meio do estudo bibliográfico, o qual é parte integradora de nossa metodologia.

Uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 45), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esse tipo de pesquisa torna-se vantajosa pelo fato de os elementos para o nosso estudo se encontrarem dispersos em relação

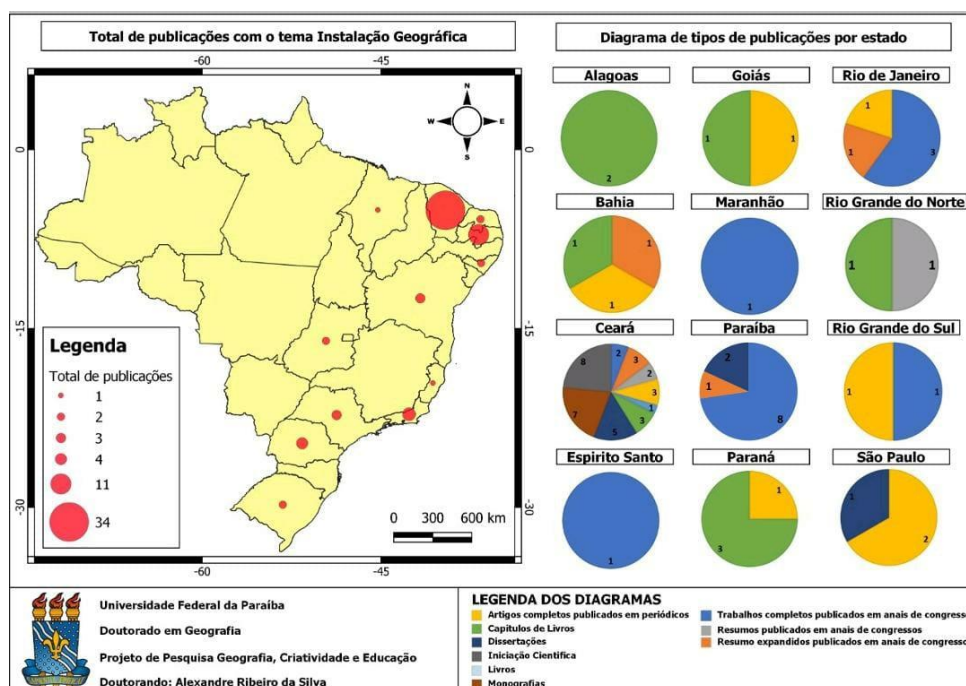
ao espaço e ao tempo, sendo a pesquisa bibliográfica a metodologia mais adequada para acessarmos registros e pesquisas do campo de nosso interesse.

Para estruturar esta pesquisa, realizamos, inicialmente, um levantamento de estudos publicados nos últimos treze anos (entre 2009 e 2021), tendo como marco zero das pesquisas sobre a metodologia de Instalação Geográfica a publicação do primeiro artigo sobre a temática: “Práticas pedagógicas – o ensino geográfico por instalações”, no IX Seminário de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Rio Claro, no ano de 2009.

Como forma de mapear as produções acadêmicas sobre as Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em diferentes espaços de aprendizagem e na busca de fomentar teoricamente nossos referenciais, realizamos levantamentos em livros, capítulos de livros; publicações em congressos; periódicos e revistas científicas; dissertações do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB e do Mestrado Profissional em Educação da URCA; trabalhos de conclusão de curso e produções disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Organizamos esse levantamento com recursos de mapas e gráficos, como demonstramos na Figura 4, para melhor verificarmos a amplitude espacial alcançada pela metodologia de Instalação Geográfica.

Figura 4 – Mapeamento de trabalhos publicados em relação ao tema pesquisado, de 2009 a janeiro de 2021



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com o levantamento cartográfico realizado, acreditamos que o recorte espacial que melhor se enquadra em nossa pesquisa está localizado na região Nordeste do Brasil, tendo em vista que foi a região que mais disseminou trabalhos com essa temática e onde está concentrado o grupo de pesquisa Arte e Criatividade, liderado pelo professor Drº Emerson Ribeiro, idealizador da Metodologia de Instalação Geográfica. A seguir, no Quadro 1, destacamos o quantitativo dos trabalhos e suas categorias de publicação, até o ano de 2021.

Quadro 1 – Trabalhos sobre Instalações Geográficas

TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE
Artigos completos publicados em periódicos:	11
Capítulos de livros:	11
Dissertações:	8
Resumo em Iniciação Científica:	8
Monografias:	7
Trabalhos completos publicados em anais de congressos:	16
Resumos publicados em anais de congressos:	1
Resumos expandidos publicados em anais de congresso:	6
Tese:	1
TOTAL:	69

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Identificamos uma quantidade expressiva de trabalhos publicados em diversas formas de produção acadêmica, bem como nove trabalhos de pós-graduação concluídos, sendo uma tese e oito dissertações. O escopo de nossa análise concentrou-se, principalmente, nas dissertações, com ênfase na análise dos registros fotográficos dos acervos dessas pesquisas. Abaixo, no Quadro 2, destacamos os títulos das dissertações, as etapas e modalidades de ensino abordadas e seus respectivos autores.

Quadro 2 – Títulos das dissertações, as etapas e modalidades de ensino abordadas e seus respectivos autores

TÍTULO	AUTOR	ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO
Instalações geográficas: uma contribuição ao ensino e à aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual, 2019.	Alexandre Ribeiro da Silva	Ensino Médio, Educação Especial e Inclusiva
A associação de símbolos e signos pelas instalações geográficas para a construção do conhecimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti – Ceará. 2022.	Andressa Santos Lôbo	Ensino Fundamental II
Avaliação construtiva com o uso da metodologia instalação geográfica na E.E.M. Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri-CE, 2020.	Maria Cynara Gonçalves de Alencar	Ensino Médio
Instalações geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na região do Cariri – Ceará, 2019.	Diego Leite Alexandre	Ensino Fundamental II e Médio

Paisagens sonoras e instalações geográficas no ensino fundamental II: uma aliança improvável ou uma metodologia inovadora? 2020.	Elder Luis do Nascimento Gomes	Ensino Fundamental II
Instalações Geográficas e educação de surdos: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia na escola de ensino fundamental centro educacional de Mauriti – Cem, 2021.	Gabriel Emanuel Leite de Lima	Educação Especial e Inclusiva
Educação do/no campo como território de resistência no baixo das palmeiras: um estudo com a utilização das instalações geográficas no ensino fundamental I, 2021.	Maria Aparecida do Nascimento	Educação do Campo.
A criatividade na formação de professores: o caso do PIBID geografia na região do Cariri cearense, 2020.	Carlos Augusto Barros da Silva	Produção de Instalação Geográfica não realizada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que os trabalhos listados no Quadro 2 estão distribuídos em quatro etapas e modalidades de ensino distintas: Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação do Campo e Educação Especial Inclusiva. Cada uma das dissertações possui particularidades específicas: Nascimento (2021), por exemplo, trabalha as Instalações Geográfica no Ensino Fundamental I com a percepção da Educação do Campo.

Por sua vez, Silva (2019) aborda duas produções de Instalações Geográficas em sua dissertação: uma direcionada ao Ensino Médio e outra ao Ensino Fundamental II. Lima (2021) e Silva (2019) focam a inclusão de alunos da Educação Especial em salas de aula regulares, ocorrendo no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, respectivamente.

Silva (2020) faz uma investigação acerca da formação fornecida pelo Programa PIBID Geografia, por meio da metodologia das Instalações Geográficas, analisando se houve impacto na capacidade criativa dos ex-bolsistas. Gomes (2020) e Lobô (2022) apresentam a produção da Instalação Geográfica no Ensino Fundamental II. Por último, Alencar (2020) discute a Instalação Geográfica como avaliação construtiva.

Isso posto, destacamos que a nossa pesquisa adotou uma amostragem correspondente a 37,5% das dissertações produzidas até o ano de 2022, o que equivale a um total de 3 trabalhos. Além disso, optamos por utilizar a categorização dessas dissertações em dois macrogrupos distintos de acordo com as etapas e modalidades de ensino que foram realizadas: Ensino Médio e Ensino Fundamental. Assim, selecionamos para as categorias já citadas as

dissertações de: Silva (2019), na categoria de Ensino Médio, Educação Especial Inclusiva, Lobô (2022), na amplitude do Ensino Fundamental e Alencar (2020), na esfera do Ensino Médio.

Uma alternativa para a seleção dessas categorias é considerar o período histórico em que o aluno está inserido. Esse período deve ser aquele em que o aluno se encontra em um estágio mais propício para o pleno desenvolvimento de suas habilidades de pensamento e linguagem. Dentro desse contexto, a utilização da Instalação Geográfica como metodologia de ensino pode ser explorada de maneira mais eficaz, permitindo aproveitar ao máximo suas potencialidades.

Com isso, destacamos que a nossa pesquisa foi realizada por meio da utilização de registros fotográficos apreendidos durante a fase de exposição de Instalações Geográficas em seus contextos particulares, envolvendo grupos sociais e abordando diferentes temas. Acreditamos que a fotografia representa uma ferramenta poderosa para a documentação de imagens de caráter atemporal, capaz de preservar os interesses, as ideologias, a criatividade e os conceitos subjacentes propostos nesse contexto.

A fotografia, ao veicular informações enquanto testemunho visual de um evento real em um dado momento, se estabelece como evidência da existência do conjunto de informações abrigadas nela. Essa validação, em um momento específico, estabelece ou estabeleceu com o referente uma relação de correspondência, proximidade, interação causal ou simultaneidade direta.

Logo, a fotografia é um importante instrumento de registro de fatos e acontecimentos, utilizado nas ciências sociais para apreensão de uma dada realidade em um determinado contexto de espaço e tempo. Assim, estamos cientes de que a fotografia é uma das mais eficientes ferramentas para a pesquisa, pois nos permite observar e registrar o mundo que nos cerca (Barthes, 1984).

A fotografia pode fornecer uma visão única e valiosa sobre uma ampla gama de temas. Por exemplo, ao olhar para uma fotografia, podemos aprender muito sobre a época e o contexto em que ela foi produzida, bem como sobre as pessoas e lugares que ela retrata. A fotografia ainda pode nos prover informações visuais e emocionais que não seriam possíveis de outra forma. Barthes (1984) argumenta que a fotografia é capaz de capturar a ‘essência’ das coisas, permitindo-nos ver além da superfície e obter uma compreensão mais profunda do mundo (Barthes, 1984).

Nessa linha, destacamos que, para Bakhtin (1992, p. 7), “a linguagem é fundamental para a compreensão da cultura e da vida social”. Segundo esse pensador, a linguagem é o lugar onde se dá o diálogo entre as diferentes vozes e perspectivas que compõem a sociedade. Com isto, a fotografia pode ser considerada uma forma de linguagem visual, que também está sujeita ao diálogo e à negociação de significados.

Dessa maneira, a pesquisa, utilizando os signos, por meio da fotografia, pode ser percebida como uma forma de diálogo entre o pesquisador e a sociedade que está sendo investigada. Por meio da análise de imagens, é possível identificar e interpretar os símbolos e os significados que permeiam a construção de conceitos nas Instalações Geográficas.

Para a nossa tese, adaptamos o esquema metodológico de pesquisa de registros fotográficos, dos estudos conduzidos por André Melo Mendes, em sua obra intitulada ‘Metodologia para Análise de Imagens Fixas’, 2019. Essa abordagem enfatiza a importância das contribuições para o entendimento de como as imagens operam para a construção de universos de significado, com a interpretação de signos e símbolos que adquirimos por meio da experiência. Tendo desenvolvido um método para a análise semiótica de imagens, André Melo nos apresenta a percepção de como essas imagens desempenham um papel fundamental em nossa vida cotidiana, atuando como mediadoras essenciais em nossas interações e comunicações com os demais indivíduos.

Reiteramos que, diariamente, é por meio das imagens que estabelecemos laços com pessoas distantes e desconhecidas em relação aos nossos próprios contextos e interesses vivenciados. Nesse sentido, a fotografia assume um papel de extrema relevância, visto que figura como um documento fundamental para o registro e para a análise de uma realidade específica, podendo ser empregada como um valioso recurso para a pesquisa acadêmica.

A partir das reflexões aqui postas, utilizamos um fluxograma para demonstrar a trajetória metodológica de nossa pesquisa.

Figura 5 – Fluxograma metodológico



Fonte: Elabora pelo autor.

1.5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO: DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES DA TESE

As seções desta tese foram concebidas com o propósito de organizar textualmente a análise da influência dos signos e símbolos para a formação de conceitos, utilizando as Instalações Geográficas como uma metodologia para o ensino da Geografia. Essa conduta foi construída sobre uma base já consolidada, fundamentada nos princípios da semiótica, psicologia da aprendizagem com Vygotsky, e na Geografia, mais especificamente, no âmbito do seu ensino.

A abordagem dos signos e símbolos no ensino da Geografia, por meio de diversas vertentes da semiótica, representa uma inovação significativa em nosso campo de estudo. Observamos uma notável carência na produção de trabalhos que exploram, a partir da semiótica, o papel da linguagem como uma ferramenta para desvendar os elementos essenciais que compõem os conceitos geográficos.

Predominantemente, a corrente semiótica mais estudada no ensino da geografia corresponde às teorias de Pierce que fundamentam as análises dos signos para o Ensino da

Cartografia, tendo como publicações encontradas, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os trabalhos de: Furlan (2018, 2022) e Aguiar (2018).

A semiótica de Barthes, juntamente com suas discussões sobre o signo e sua composição em termos de significante, significado e significação, é abordada na obra de Lôbo (2022). Outro renomado autor da semiótica, o filósofo russo Mikhail Bakhtin, é tratado na obra de Cavalcanti (1998). No entanto, teóricos da semiótica ocidental, como Umberto Eco (1980); Santaella (2012); Fiorin (2003) e Saussure (2006), ainda não encontraram referências significativas em teses e dissertações, no Ensino da Geografia.

A partir da análise do Estado da Arte, surgiu a necessidade imperativa de incorporar esses pensadores como pontos de discussão ou referência em nossa tese. Isso se deve às suas contribuições substanciais para as teorias da semiótica, especialmente em relação ao conceito de signo, que se mostra fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse contexto, dedicamos um capítulo exclusivamente a essa discussão.

Assim, a Fundamentação Teórica foi concebida sob uma perspectiva histórica, que abrange a análise das concepções de signos, desde o que denominamos como marco zero, representado por Platão, passando por Aristóteles, os Estoicos e Santo Agostinho, até chegar às contribuições das correntes filosóficas do racionalismo, empirismo e iluminismo.

Um dos desafios importantes que enfrentamos para a elaboração da Fundamentação Teórica compreende a necessidade de estabelecer uma ordenação de relevância entre os autores que consideramos essenciais para a discussão contemporânea sobre o conceito de signo. Isso se deve ao fato de que esses pensadores abordam o elemento semiótico em diversas correntes filosóficas, mas oferecem contribuições substanciais que podem ser aplicadas de maneira positiva em nossa pesquisa.

Esse desafio foi superado graças as contribuições providas na disciplina Seminário de Tese, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Nela, a avaliação final consistiu-se no aprofundamento do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, no repensar da tese, tendo contribuições de professores especializados convidados das áreas que adotamos para o aprofundamento teórico de nosso trabalho.

Com uma compreensão clara do arcabouço teórico que utilizaríamos, optamos por estabelecer uma hierarquização entre os principais pensadores que abordam o conceito de signo, seguindo um direcionamento histórico, com: Saussure, Pierce, Barthes e Bakhtin. Esses

dois últimos foram os que mais se aproximaram de nosso objeto de estudo. A seguir, apresentamos uma síntese descritiva de suas literaturas.

A experiência dos signos, conforme Saussure, está intrinsecamente relacionada à associação, uma operação cerebral que estabelece conexões entre o aspecto sonoro e o aspecto psíquico. O signo linguístico desempenha o papel crucial de unir o conceito (significado) à imagem acústica (significante).

Saussure, ao analisar o signo linguístico, concentra-se na sua natureza como uma combinação inseparável entre um significante e um significado. Isso implica que o signo, na linguagem, é uma entidade composta por esses dois elementos interdependentes. Além disso, Saussure estabelece dois princípios fundamentais que categorizam o signo linguístico: arbitrariedade e linearidade.

Outro aspecto relevante para a análise linguística é a distinção entre as dimensões conotativa e denotativa do signo. Essa distinção se refere à maneira como um signo pode conter significados adicionais, além de seu sentido literal (denotativo), relacionado a associações culturais, emocionais ou simbólicas (conotativos).

A percepção fundamental na abordagem de Charles Sanders Peirce é a noção de que toda ideia pode ser considerada um signo. A vida humana, em sua essência, é composta por uma sucessão de ideias, o que nos leva à conclusão de que o ser humano, em sua natureza, pode ser concebido como um signo. A visão pansemiótica do universo é o traço mais distintivo presente nos escritos de Peirce.

Peirce explora a natureza dos signos por meio de tricotomias, dividindo-os em três partes ou elementos para uma compreensão mais aprofundada. O signo é, assim, uma relação triádica de referência, estruturada em três componentes: o primeiro, chamado de ‘primeiridade’, o segundo, denominado ‘secundidade’, e o terceiro, conhecido como ‘terceiridade’.

A primeira tricotomia concentra-se em tipos de signos, que incluem quali-signo, sin-signo e legi-signo. A última tricotomia de Peirce diz respeito ao aspecto argumentativo dos signos, envolvendo categorias como rema, dicente e argumento. Essa abordagem reflete uma adaptação da antiga divisão da lógica para ser aplicada aos sinais de maneira geral, incorporando os termos de proposição e argumento.

No contexto da abordagem da semiótica de Roland Barthes, observamos uma perspectiva que ressalta a singularidade da linguagem humana como um sistema de signos incomparável em nossa esfera espaço-temporal. Barthes propõe uma reinterpretação da teoria

de Saussure, situando a Semiótica como uma parte integrante da Linguística, mais especificamente, como a área responsável pelas grandes unidades significativas do discurso.

Barthes estrutura o signo de forma dialética, compreendendo-o como uma tríade composta por significado, significância e significação. Nessa perspectiva, é dentro do domínio da significação que ocorre a produção de significado. O que diferencia o significado do significante é a compreensão de que esta última entidade figura como um mediador, conectando a ideia à sua expressão material.

Barthes enfatiza a importância de observar o signo não apenas em termos de sua estrutura interna (significante e significado), mas também em relação ao seu contexto e valor, na perspectiva mais ampla da comunicação e interpretação de símbolos. Essa abordagem oferece uma visão enriquecedora para a compreensão da complexidade da significação e sua aplicação em diversas áreas do conhecimento.

Mikhail Bakhtin desenvolve sua análise sobre o signo sob uma perspectiva marxista, caracterizando-o como plurivalente e dotado de uma natureza móvel e dinâmica. Para Bakhtin, o signo não é uma entidade estática, mas sim um elemento em constante transformação, fortemente influenciado pelo contexto social. O estudioso entende que o signo está intrinsecamente ligado à realidade social e à ideologia, sendo, portanto, ideológico por natureza. Os signos, em sua origem, podem ser objetos em si, mas têm a capacidade de se converterem em signos ideológicos, transcendendo suas características originais.

Um signo pode representar uma parte da realidade ou distorcê-la, sendo sua interpretação subjetiva ao julgamento daqueles que o criam e o interpretam. Bakhtin ressalta que a consciência se forma e se desenvolve no processo de interação social, mediado pelo uso dos signos carregados de conteúdo ideológico. A consciência, assim, é permeada por sinais que são prestados e compartilhados por grupos sociais, contribuindo para a construção de significados coletivos.

A palavra é considerada um material utilizável como signo interior, podendo funcionar como um signo sem expressão externa, revelando sua profunda ligação com o processo comunicativo e a interação entre as consciências.

Após adquirir uma base teórica substancial por meio dos estudos da semiótica com os autores que elegemos para nosso trabalho, sentimos a necessidade de definir o conceito de signo. Para isso, recorreremos às teorias de Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. O nosso entendimento do signo é uma ferramenta psicológica de comunicação com várias camadas de entendimento. Na primeira, a mais básica, serve como um veículo para expressar

uma ideia ou conceito específico. Mas, além dessa interpretação direta, o signo também é marcado pela condição de transmitir informações mais profundas como normas e valores sobre o contexto cultural e social em que ele é usado.

Na terceira seção, visamos a aprofundar a discussão sobre a construção de conceitos, tendo como base a teoria sociocultural de Vigotsky. Inicialmente, exploramos os processos das relações sociais que desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem, destacando o papel crucial dos signos nesse processo. Observamos, também, como os signos são utilizados na mediação educacional, contribuindo para a formação.

Nesse contexto, investigamos a construção de conceitos, delineando seus estágios e fases a partir da literatura vigotskiana. Analisamos a distinção entre conceitos espontâneos e científicos, compreendendo como ocorre a transição entre eles. Ademais, nossa pesquisa buscou identificar o momento ideal para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do aluno em que a Instalação Geográfica possa ser mais eficaz em sua plenitude.

Além disso, examinamos de que maneira o movimento da criatividade influencia a transição da produção textual baseada em palavras geradoras para a materialização de elementos de signos e símbolos na obra da Instalação Geográfica. Destacamos a teoria sociocultural como base fundamental para a construção de conceitos, explorando os avanços do pensamento, desde o sincrético até o conceitual.

Discutimos o papel dos pseudoconceitos como elo entre os complexos e os conceitos propriamente ditos. A adolescência é abordada como um momento crucial no processo de transição dos conceitos espontâneos para os científicos, destacando as mudanças cognitivas e sociais que ocorrem nessa fase.

Por fim, exploramos como a Instalação Geográfica se relaciona com a Teoria de Construção de Conceitos de Vigotsky e como o movimento da criatividade pode enriquecer essa abordagem, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa do espaço geográfico.

No que tange à quarta seção, destacamos que essa teve como propósito fazer uma discussão sobre a relação entre o espaço geográfico e a produção de signos e símbolos no contexto do ensino da Geografia. A compreensão dessa interação foi oportuna para recorrermos aos estudos dos conceitos marxistas de consciência, trabalho e meio de produção, que desempenham atribuições relevantes para a geração e reprodução de signos no espaço geográfico.

A consciência humana, influenciada por fatores sociais e culturais, possui um caráter central para a criação de signos que atribuem significados ao espaço. O trabalho humano, por sua vez, modifica a natureza e apresenta sinais visíveis de transformação, que se tornam elementos essenciais para a interpretação geográfica.

Nesse contexto, o ensino da Geografia desempenha um papel fundamental ao abordar o espaço como um produtor e reproduzidor de signos. Isso implica uma abordagem conceitual que inclui a compreensão de termos-chave, como espaço, paisagem, lugar e escala. Esses conceitos são fundamentais para a análise e interpretação do espaço geográfico e suas representações simbólicas.

A linguagem desempenha um papel crucial no ensino da Geografia, pois é por meio dela que os estudantes são capacitados a decodificar os signos presentes no espaço geográfico. Essa habilidade permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas socioespaciais e contribui para a formação de cidadãos críticos e informados.

A Semiótica, como ciência dos signos, oferece uma abordagem enriquecedora para o ensino de Geografia. Ela permite que os estudantes explorem a linguagem do espaço geográfico, compreendendo como os signos são utilizados para representar e comunicar informações sobre lugares e paisagens. Essa perspectiva também destaca a relação entre a Geografia e a arte, uma vez que a arte é uma forma de expressão que frequentemente utiliza signos e símbolos para transmitir significados relacionados ao espaço.

Contudo, nossa intenção na quarta seção, foi buscar explorar a interação complexa entre o espaço geográfico e a produção de signos e símbolos no contexto do ensino de Geografia. Ao compreender como a linguagem e a semiótica estão intrinsecamente ligadas ao espaço, os educadores podem enriquecer suas práticas pedagógicas e promover uma compreensão mais holística e crítica do mundo que nos cerca.

Com a quinta seção, dedicada à metodologia de avaliação desta tese, visamos analisar imagens fotográficas de Instalações Geográficas, destacando tanto a percepção artística quanto os conceitos geográficos. O processo incorporou elementos teóricos discutidos na tese, enfatizando o caráter analítico e sintético da apreciação.

No aspecto analítico, a abordagem visou desmembrar as imagens em seus componentes individuais, selecionando os elementos mais relevantes e examinando suas qualidades e características. A interpretação das qualidades dos elementos buscou compreender os significados sugeridos pela imagem, enquanto a verificação de redundâncias auxiliou na consolidação das interpretações.

No aspecto sintético, a avaliação se concentra nos conceitos geográficos representados visualmente nas Instalações Geográficas, como Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Região e Território. Cada conceito foi analisado considerando sua representação através dos signos e símbolos constituintes da obra, sua relação com o contexto específico e sua precisão.

Cabe destacar que esta tese utiliza três dissertações produzidas em escolas públicas do Ceará como estudo proposto. Cada dissertação abordou questões geográficas específicas relacionadas à sua região, fornecendo uma visão acadêmica das peculiaridades locais. As análises das Instalações Geográficas são baseadas em imagens retiradas dessas dissertações, permitindo uma análise metodologicamente fundamentada.

O processo de análise incluiu a apreciação de três instalações de cada dissertação, utilizando um esquema detalhado de categorização dos elementos semióticos. Essa abordagem facilitou a compreensão da construção dos conceitos geográficos e permitiu assim uma interpretação significativa das obras aqui estudadas.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS DO SIGNO NA CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM

Esta seção objetiva apresentar uma breve discussão sobre signos e símbolos, à luz do desenvolvimento da Semiologia ou Semiótica, desde a Antiguidade até o século XX, em seu ápice, no Ocidente. Aqui, apresentamos os principais autores e suas respectivas contribuições para o estudo da linguagem, não nos prendendo em um aprofundamento do método exposto pelos autores que serão abordados.

Isso posto, levantamos a seguinte questão: qual dos teóricos mencionados se alinha às discussões dos signos e símbolos em relação à metodologia das Instalações Geográficas? Acreditamos que Barthes e Bakhtin, com base no materialismo histórico-dialético, são os que mais se aproximam do método por nós investido nesta Tese.

Para Barthes (2006), os símbolos são fundamentais para a criação de significados e para a comunicação. Ele desenvolveu a teoria semiótica, na qual os signos são compostos por significantes, significados e significação. Ademais, os símbolos atuam como sistemas de signos que ajudam a interpretar a realidade. Barthes (2006, p. 15) afirma que “o significante e o significado constituem o signo, e o signo é a substância da semiologia”. Ele acredita que o mundo está repleto de significados e que os símbolos podem ser decodificados para revelar mensagens culturais e sociais subjacentes (Barthes, 2006).

Por outro lado, Bakhtin (1981) enfatizou o papel dos signos para a construção do conhecimento por meio da interação social e do diálogo. De acordo com o pensador russo, a linguagem se desenvolve e se mantém viva por meio do diálogo, o qual é fundamental para a compreensão e para a construção do conhecimento.

Em suma, tanto Barthes (2006) quanto Bakhtin (1981) enfatizam a importância dos signos para a construção do conhecimento e para a comunicação. Os signos atuam como mediadores entre as pessoas e o mundo e o mundo e as pessoas, permitindo a interpretação e a compreensão da realidade, a expressão de diferentes perspectivas e a criação de significados compartilhados.

Ao estudar e analisar os signos, podemos ampliar nossa compreensão das complexidades culturais e sociais e, assim, enriquecer o conhecimento humano. Como exemplo de comunicação eminentemente social e de ressignificação do conhecimento, está apresentada, na Figura 6, uma produção textual de um aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos, Luzia Araújo Freitas, feita a partir do texto “Eu odeio os indiferentes” de

Gramsci, que culminou na materialização, por meio de signos e símbolos, em uma Instalação Geográfica.

Figura 6 – Instalação Geográfica: eu odeio os indiferentes



Fonte: Silva (2022)

EU ODEIO OS INDIFERENTES DE GRAMSCI

O desenvolvimento da cidadania é fundamental para atingir um mundo melhor e mais justo. A ideia de Gramsci, é que a participação dos cidadãos é necessária para cortar os nós das injustiças e combater a fome. Para ele, é importante tomar partido e lutar por aqueles que sofrem. Por isso, é necessário ter opiniões e manifestar-se contra o que é errado, sempre buscando o bem-estar do povo. Não se trata somente de mudar o mundo, mas sim de ter o compromisso de transformá-lo e de construir um futuro justo. É necessário que as pessoas sejam conscientes dos seus direitos e deveres, e assim, possam lutar pelo seu bem-estar e de todos os brasileiros. (PRODUÇÃO TEXTUAL DE UM ALUNO DO CEJA TAUÁ NO MOMENTO DA TEIA DE IDEIAS, 2022).

Ficha técnica da Instalação:

Bandeira: cidadania

Rolo: povo

Título de eleitor: tomar partido

Espada: cortar os nós das injustiças

Prato seco: fome

Podemos perceber que, a partir da produção textual construída por meio das reflexões presentes no texto ‘Eu odeio os indiferentes’, de Gramsci, o aluno se apropria das principais ideias e, posteriormente, escreve o que mais lhe chamou a atenção. Após a elaboração do seu texto autoral, com um processo de análise metódica, identificam-se as palavras de maior significado da produção textual, as quais classificamos como palavras geradoras.

Essas palavras geradoras estabelecem conexões fundamentais entre os principais conceitos do texto e a materialização dos signos e símbolos em uma Instalação Geográfica, consolidando uma comunicação eminentemente social e promovendo a ressignificação do conhecimento.

Portanto, é com a percepção e o intelecto que nada no mundo se torna apreensível sem a utilização de um signo. Esse signo precede os objetos, sentimentos e indivíduos, pois é por meio da nossa codificação que os eventos e os fatos naturais e sociais, no Espaço Geográfico, adquirem forma e substância.

2.1 SIGNO E SÍMBOLO: LINGUAGEM, SEMIOLOGIA OU SEMIÓTICA: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Em nosso cotidiano, as relações que estabelecemos com o espaço geográfico, composto pelas ações do meio natural e das relações sociais, nos são apresentadas por meio de uma gama infinita de signos, fruto da construção oriunda da sociedade de acordo com seu momento espacial e histórico. Os signos são conjuntos associados que representam o caráter complexo da realidade. Suas interpretações, classificações e organizações são, portanto, imprescindíveis para a construção do pensamento crítico e dialético.

Uma roupa, um carro, uma iguaria, um gesto, um filme, uma música, uma imagem publicitária, uma mobília, uma manchete de jornal, eis aí, aparentemente, objetos completamente heterogêneos. Que podem ter em comum? Pelo menos o seguinte: todos são signos. (Barthes, 2001, p. 177).

Os signos se associam uns aos outros inseparavelmente, constituindo uma malha heterogênea. O signo “é um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. (Morin, 2005, p. 13). Portanto, o signo é algo não acabado, mutável e está em constante movimento.

A base das Instalações Geográficas é estabelecer signos e símbolos para materializar um dado conteúdo da Geografia, fazendo-se necessário bebermos na fonte da Semiologia ou Semiótica como ciência dos signos. Para isto, temos definições clássicas de dois autores expoentes dessa área de conhecimento, isto é, Peirce e Saussure. No entanto, será com Barthes e Bakhtin que iremos avançar epistemologicamente em nosso trabalho, tendo em vista o método utilizado por eles na discussão de signos.

A linguagem é um sistema composto por signos que representam ideias. Sendo assim, pode ser reservado escrita, ao alfabeto dos surdos, aos rituais simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, entre outros. No entanto, a língua é o sistema principal entre todos esses (SAUSSURE, 2006). Na visão de Saussure, a língua é o mais importante dos diversos conjuntos de signos.

Pode-se, assim, conceber uma ciência que estuda a vida dos signos no quadro da vida social; ela poderia fazer parte da psicologia social, e, em consequência, da psicologia geral; chamá-la-emos semiologia (do grego σημειον, (signo). Ela poderia nos dizer em que consistem os signos, quais as leis que os regem. Por não existir ainda, não podemos dizer o que será; todavia, tem o direito de existir e seu posto está determinado de começo. (Saussure, 2006, p. 49).

Os pensamentos de Saussure (2006) foram imprescindíveis para arquitetar e desenvolver uma concepção de Semiótica. A análise do signo por meio de uma diádica (significante e significado) foi uma característica peculiar em todos os seus estudos que vinculassem o signo.

Saussure (2006) concebeu o significante como uma representação que, embora não seja o som material ou os símbolos gráficos em si, mantém uma interface com esses elementos, tornando-o menos abstrato que o significado. Assim, o significante é percebido através das impressões sensoriais dos sons fonéticos ou símbolos gráficos, mas continua sendo uma entidade psíquica. O significado, por sua vez, corresponde à ideia ou conceito mental associado a esse significante, ou seja, a representação mental que os indivíduos têm quando se deparam com o signo.

A relação entre o significante e o significado é essencialmente arbitrária e convencional, o que significa que não há uma ligação intrínseca ou natural entre a materialidade sonora/escrita e o conceito que representa. Em vez disso, essa relação é estabelecida pela convenção social dentro de uma comunidade linguística específica. Contudo:

Saussure jamais definiu claramente o significado, deixando-o a meio caminho entre uma imagem mental, um conceito e uma realidade psicológica não circunscrita diversamente; em compensação, sublinhou energicamente o fato de o significado ser algo relacionado à atividade mental de indivíduos no seio da sociedade. (Eco, 1980, p. 10).

Para Saussure (2006), o signo é um condutor de ideias por meio da mente humana, sendo considerado um instrumento comunicativo entre dois indivíduos, exprimindo algo e se comunicando. Contrapondo essa visão diádica, Peirce esclarece que a Semiótica é uma ação em conjunto entre três sujeitos (signo, objeto e interpretante).

Nesse sentido, Eco (1980) revela que os sujeitos que compõem a Semiose de Peirce não são obrigatoriamente indivíduos humanos, mas três entidades abstratas semióticas. O signo, na visão peirciana, é algo que representa aspectos ou capacidades de qualquer coisa para alguém. “Como se verá, um signo pode estar para algo aos olhos de alguém somente porque essa relação (estar-para) é mediada por um interpretante”. (Eco, 1980, p. 10).

Peirce compreende o interpretante como outro signo que interpreta e traduz o signo anterior; conseqüentemente, esse movimento se repete infinitamente, como um evento que ocorre no psíquico de um intérprete. Segundo Humberto Eco, no livro *Tratado Geral de Semiótica*, uma das principais diferenças entre as teorias saussurianas e peircianas do signo é

que a última pode ser utilizada para discutir por meio da tríade as representações dos mais diversos fenômenos, mesmo sem a ação do humano, como, por exemplo, os sinais meteorológicos.

A Semiótica, para Peirce, vai além dos signos linguísticos, diferentemente de autores que percebem eminentemente a Semiótica como uma teoria dos atos comunicativos, descartando por completo outras manifestações do signo, como por exemplo, sintomas e índices.

É importante destacar que a manifestação de signos não se restringe à esfera social; a natureza, igualmente, é uma geradora contínua de signos. Exemplos disso podem ser observados na lua cheia, que sinaliza um período de maré alta, ou nas nuvens carregadas, indicativas da iminência de chuva. Outro exemplo clássico são as aves que, durante o outono, agrupam-se para empreender migrações regionais. Portanto, os signos estão intrinsecamente entrelaçados tanto no contexto natural quanto no social, desempenhando papéis significativos na interpretação do mundo ao nosso redor e na interação com ele.

Ao formular uma definição sobre a Semiótica, é crucial considerar as ideias de Pierce, especialmente na abordagem de Santaella (2019), que destaca a distinção entre a Linguística e a Semiótica. Santaella sublinha a imensidão e a abrangência dos estudos semióticos em comparação com a Linguística.

A Semiótica estuda todos os tipos de linguagens – verbais, sonoras e visuais - em todas as suas variedades e em todas as suas misturas: canto, dança, rituais, mímica, música, teatro, circo, pintura, desenho, escultura, música instrumental e escrita, linguagem verbal falada e escrita, linguagens literárias, gráficos, mapas, fotografia, cinematografia, rádio, imagens televisas e suas misturas com os diálogos e sons, vídeo e, agora, todas as mesclas de linguagens que aparecem nas telas de nossos computadores, *tablets* e *smartphones*. (Santaella, 2019, p. 25-26, grifos no original).

2.1.1 A autenticidade do Signo

Em nossa tese, os termos 'Signos' e 'Símbolos' são tratados como termos pareáveis, tendo em vista que, o 'Símbolo' é um tipo de signo. Portanto, a categoria 'Signo' assume a máxima de relevância para fundamentar nossos escritos.

Para a construção autêntica do significado de signo, reportamos às concepções de Vigotsky (1991) e Barthes (2006). Para Vygotsky (1991), os signos são ferramentas psicológicas que permitem aos indivíduos interagirem com o mundo ao seu redor e moldar seu próprio pensamento.

Barthes (2006), que desenvolveu o conceito de Saussure (2006) em sua teoria semiótica, distinguiu entre o que chamou de ‘primeiro nível’ de denotação, que é semelhante à ideia de Saussure (2006) do significante e do significado, e um ‘segundo nível’ de conotação, que se refere a associações culturais e ideológicas que um signo pode evocar além de seu significado literal. Para Barthes (2006), um signo não é apenas um meio de representar uma ideia, mas também um meio de comunicar normas sociais e valores culturais.

Portanto, o significado de signo, em nosso entendimento, é uma ferramenta psicológica de comunicação com várias camadas de entendimento. A primeira, a mais básica, serve como um veículo para expressar uma ideia ou conceito específico. Mas além dessa interpretação direta, o signo também tem a condição de transmitir informações mais profundas como normas e valores sobre o contexto cultural e social em que ele é usado.

2.2 MAPEANDO AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE SIGNOS E SÍMBOLOS

Os estudos sobre os signos a partir dos seus autores clássicos nos remetem a uma discussão filosófica semelhante aos estudos do átomo. Segundo Morin (2005, p. 60):

De início acreditou-se encontrar a unidade de base na molécula. O desenvolvimento dos instrumentos de observação revelou que a própria molécula era composta de átomos. Depois nos demos conta de que o átomo era ele próprio um sistema muito complexo, composto de um núcleo e de elétrons. Então, a partícula tornou-se a unidade primeira. Depois nos demos conta de que as partículas elas próprias eram fenômenos que podiam ser divididos teoricamente em quarks. E, no momento em que se acreditou atingir a peça elementar com a qual nosso universo era construído, esta peça desapareceu enquanto peça. É uma entidade fluida, complexa, que não se pode isolar.

Para delimitarmos o marco zero do estudo dos signos, atribuímos a Platão a perspectiva de que o signo perpassa o conceito de ideia, existência objetiva que está além da consciência ou da existência do indivíduo. O signo é matéria, aquilo a que se atribui força ou energia, que é princípio de movimento. Numa visão platônica, o signo se estrutura em uma tríade entre: o nome, a noção ou ideia e a coisa a qual o signo se refere.

De acordo com Aristóteles (1985), tanto os signos verbais quanto os convencionais são representações incompletas da verdadeira natureza das coisas. Dessa maneira, o estudo das palavras não é capaz de revelar a verdadeira natureza das coisas, pois a esfera das ideias existe independentemente das representações na forma de palavras. Além disso, as cognições concebidas por meio de signos são apreensões indiretas e, portanto, são inferiores às cognições diretas.

Segundo Aristóteles (1985), a natureza moldou o homem como sendo o único animal com domínio de linguagem, ou seja, a linguagem está no ser humano movido pela sua capacidade de animal político, e, por meio de sua própria natureza, ocorre o seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Aristóteles (1985), os eventos que procedem do ser ou o desenvolvimento de um objeto podem ser indicativos desse próprio ser ou desse desenvolvimento. É imprescindível a atenção aos signos, que podem fornecer informações cruciais sobre o que ocorreu, o que está ocorrendo ou o que ainda ocorrerá em relação a esse objeto em questão.

Nesse sentido, Aristóteles (1985) aborda o conceito de signo a partir de uma tríade, em que esse é tratado como uma proposição que pode ser considerada certa, necessária ou uma opinião, a fim de estabelecer uma premissa que leva a uma conclusão.

O que chama atenção nas discussões aristotélicas é que as partes dos signos não nomeiam as coisas a que eles dão significados. Logo, “as coisas só têm nomes se os homens convencionam os sinais, tornando-os símbolos. Símbolo é, pois, por definição, *katá syntéken*¹. Uma prova disso é que as partes dos nomes não nomeiam as partes das coisas, pois nenhuma parte da palavra tem significação quando tomada separadamente”. (Neves, 1981, p. 60, grifos no original).

Para Aristóteles (1985), só pelas diversas formas de linguagem podem ser apreendidos e expostos os conteúdos mentais, tendo em vista que não é possível cobrar-se de forma integral o conceito apenas pela palavra, pois aquilo que está no som expressa o que vem da alma, mas o som não revela o conceito em sua total amplitude.

A discussão triádica do signo é realizada pelos estoicos que o dividem em: *semaínon*, *semainómenon* ou *lékton* e *tygchánon*, respectivamente, “é o significante, a entidade percebida como signo; corresponde à significação ou significado; e o evento ou o objeto ao qual o signo se refere”. (Noth, 1998, p. 30).

O *semaínon* e *tygchánon* são concebidos como associações materiais. No entanto, *semainómenon* ou *lékton* é uma entidade do pensamento não material. A filosofia estoica entendia o signo como organização de indução silogística: o signo parte da antecedência de duas premissas, uma delas é maior e leva a interpretar a conclusão (o consequente).

No Período Medieval, destacamos Santo Agostinho que, para Santaella (2019), é considerado um dos fundadores da Semiótica. Resgatou dos estoicos o processo mental no

¹ Quando sintetizado.

acionamento dos signos e fez a distinção entre signos naturais (relacionado aos sinais da natureza) e convencionais (utilizados para expressar os sentimentos humanos).

De maneira ontológica, Agostinho identificou que os signos não são desvinculados das coisas, possuindo uma realidade existencial, “caso contrário, não existiriam, mas funcionam de modo diferente, visto que são os signos que fazem as coisas serem conhecidas”. (Santaella, 2019, p. 160).

A discussão sobre o signo na Idade Moderna foi abordada por três correntes filosóficas: racionalismo, empirismo e iluminismo, originadas, respectivamente, na França, Grã-Bretanha e Alemanha. Segundo Santaella (2019), o processo semiótico fica restrito à mente, desde a sua admissão captada pelos sentidos até o entendimento final de signo.

Na corrente empirista britânica, destacamos a diádica de John Locke (1973), em que o signo se estrutura entre as ideias e as palavras. As ideias são os signos na mente das pessoas que recebem, no entanto, as palavras só têm significado na mente da pessoa que a utiliza, ou seja, palavras são os signos das ideias daquele que emite. Locke (1973) considera que ideias são signos e, conseqüentemente, palavras são signos de ideias; assim, palavras, na contemporaneidade, podem ser entendidas como metassignos.

Partindo do pressuposto da semiótica do iluminismo, os signos têm o papel de elucidar a obscuridade das ideias. A esse respeito, podemos destacar as discussões lideradas por Lambert (1965), privilegiando como ferramenta indispensável do pensamento, a cognição simbólica, dando quatro classificações aos tipos de signos: naturais, arbitrários, meras imitações e representações. A representação são vários graus de semelhança, similitude entre os signos.

Lambert (1965), por meio dos critérios de investigação (autenticidade dos signos, sistematicidade, necessidade, motivação e arbitrariedade), analisou mais de dezenove sistemas de signos. Entre eles, podemos destacar: gestos; signos químicos; astrológico; social e natural, sendo o científico o de grau mais alto.

Lambert (1965) se posiciona contra a necessidade de signos arbitrários para enunciar os signos científicos, tendo em vista que os signos científicos possuem uma alta explicação imagética, possuindo uma definição universal por meio de seu significante. Os signos arbitrários pertenceriam exclusivamente à composição de signos naturais e necessários. No entanto, foi com os estudos de Ferdinand de Saussure que os signos passaram a ser discutidos à luz da Semiologia, a qual recebeu valiosas contribuições.

2.2.1. O signo para Saussure

A experiência dos signos, segundo Saussure (2006), dá-se por meio de associação. Trata-se de uma ação cerebral que estabelece as relações entre o vocal e o psíquico. O signo faz a ligação do conceito e da imagem acústica. Podemos entender como imagem acústica “a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido”. (Saussure, 2006, p. 80, grifos no original). O conceito é a parte mais abstrata; compreende as referências conteudistas da imagem acústica.

O signo é uma entidade de duas faces semelhante a uma folha de papel: o verso existe em função da presença do averso, ou seja, o verso é a impressão psíquica do som e o averso é o conceito. Por isso, Saussure (2006) propõe a substituição da mera função associativa que o signo possui, mediando o conceito e a imagem acústica, tornando-se a totalidade desse processo, dividindo-se em dois componentes: significado e significante. “Não existe significante sem significado; nem significado sem significante, pois o significante sempre evoca um significado, enquanto o significado não existe fora dos sons que o veiculam”. (Fiorin, 2003, p. 72).

Corroborando com essa ideia, Barthes (2006, p. 42) esclarece que “até que Saussure encontrasse as palavras significante e significado, signo permaneceu, no entanto, ambíguo, pois tinha tendência a confundir-se com o significante apenas, o que Saussure queria evitar a qualquer custo”. A seguir, as Figuras 7 e 8 representam o esquema mental na visão saussuriana do signo.

Figura 7 – Esquema mental do signo na visão Saussuriana

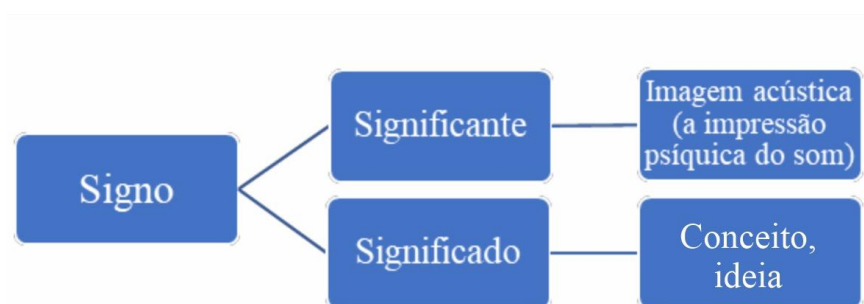
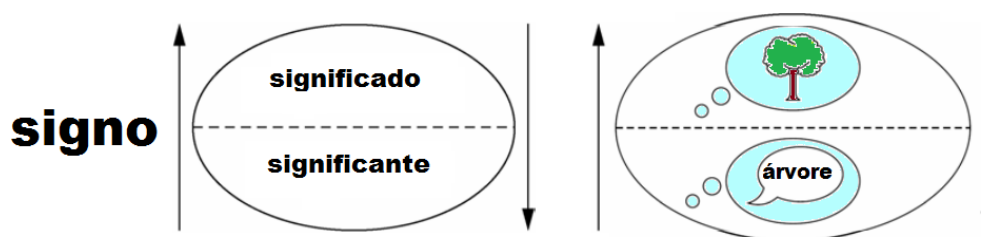


Figura 8 – Esquema mental do signo na visão Saussuriana



Fonte: <https://ensaiosnotas.com/2016/01/10/sassure-e-seus-signos/>.

Uma das principais características da teoria de Saussure (2006) é conceber de forma substancialista a definição de signo. Segundo Fiorin (2003, p. 58), “ele trata do signo em si, como união de um significante e um significado”. Para tanto, no Curso de Linguística Geral, obra póstuma de Saussure (2006), o estudioso argumenta que os elementos linguísticos de forma separada devem se diferenciar dos outros com os quais mantêm relação, construindo uma relação de valor.

De acordo com Saussure (2006), um signo linguístico possui uma dualidade: sua própria definição e sua relação com outros signos. Enquanto a primeira refere-se ao que o signo representa internamente, a segunda destaca sua posição e seu valor em relação a outros signos no sistema linguístico.

Para Saussure (2006), a compreensão completa de um signo exige que se entenda tanto sua significação (a relação interna) quanto seu valor (a relação externa). Sobre esse ponto, Fiorin (2003) ressalta que essa inter-relação entre signos é crucial para entendermos o significado em uma língua. Ou seja, cada signo detém uma existência própria, possuindo uma relação interna e direta com outros signos. Podemos evidenciar tais argumentos na língua, pois “as palavras que exprimem ideias próximas delimitam-se e aproximam-se umas às outras. Por exemplo, os sinônimos como receio/medo, pavor só têm valor próprio pela oposição. Eles recobrem-se parcialmente, mas também se opõem uns aos outros”. (Fiorin, 2003, p. 72-73).

Essa perspectiva substancialista de Saussure (2006) enfatiza a importância da relação entre os elementos linguísticos para a construção do significado. O valor de um signo é determinado pela sua relação com outros signos no sistema, e é essa relação que permite a comunicação e a compreensão mútua entre os falantes de uma língua.

Lefebvre (1983), com base em leituras saussurianas, argumenta que, para se tornar autônomo em respeito à língua, o signo e o significado deverão se afastar das coisas e do

conhecimento. “El signo no es sino la representación de una representación. Cuando se mira un objeto como representando a otro, ese objeto se llama signo y tiene función de signo”. (Lefebvre, 1983, p 23). O representante e o representado, o significante e o significado, são faces dissecadas no signo e, conseqüentemente, da representação.

Fiorin (2003), em respeito à língua na teoria saussuriana, concebe o conceito de valor como um dos pontos mais relevantes entre a diferenciação de conceitos e sons. Para Hjelmslev, agrega-se ao signo o conceito de valor quando ocorre a união entre o plano de expressão com o plano de conteúdo. Hjelmslev não substitui o que Saussure (2006) já definiu como significante e significado, mas constitui uma nova perspectiva em que descreve os planos da expressão e do conteúdo como dois níveis: forma e substância. “Assim, há uma forma do conteúdo e uma substância do conteúdo; uma forma da expressão e uma substância da expressão”. (Fiorin, 2003, p. 73).

Para a Linguística, por meio da visão de Saussure (2006), forma é uma série de diferenças que expressam valor, que distingue uma coisa da outra, não por um bloco, mas por um traço, como por exemplo: “há uma oposição entre homem/mulher. Ambos têm o traço/humano/, mas se distinguem, porque o primeiro apresenta o traço/masculinidade/, enquanto o segundo contém o traço/feminilidade/”. (Fiorin, 2003, p. 74).

Tomando como base esses apontamentos, a substância do conteúdo compreende os conceitos e a substância da expressão, são os sons. Conforme Hjelmslev, o signo:

[...] une uma forma da expressão a uma forma de conteúdo. Essas duas formas geram duas substâncias, uma da expressão e uma do conteúdo. A forma da expressão são diferenças tônicas e suas regras combinatórias; a forma do conteúdo são diferenças semânticas e suas regras combinatórias; a substância da expressão são os sons; a substância do conteúdo, os conceitos. (Fiorin, 2003, p. 74).

Hjelmslev considera que qualquer construção humana com sentido é um signo, tendo em vista que a prática de pronúncias de palavras, frases e textos agrega significação. Sendo assim, o ato da linguagem consolida o signo como junção de sons e conceitos, como produto da semiologia.

Em conformidade com o que já dissemos, cabe destacar que o signo linguístico é categorizado por dois princípios: arbitrariedade e linearidade. Segundo Saussure (2006), a arbitrariedade compreende a ligação entre o significante e o significado, pronúncia linguística de um dado objeto percebido pelos sentidos e estruturado por meio de uma convenção e determinado por um dado contexto. No entanto, a arbitrariedade não pressupõe uma ligação necessária e natural entre a sua imagem acústica e o sentido a que ela nos remete.

Nessa compreensão, o signo é arbitrário, pois não existiria motivação entre o significante e significado, não há, de forma natural, uma amálgama entre o som e o sentido, não ocorrendo de forma universal uma lembrança entre o significante e o significado. Isso pode ser nitidamente percebido com relação aos idiomas; em português, a palavra ‘sangue’, em inglês ‘*blood*’, em árabe ‘*dum*’ representam “líquido que transita pelo coração, artérias, capilares e veias, constituído de plasma e células”. (Ferreira, 1986, p. 1545).

Por fim, o desfecho da arbitrariedade é a convenção, tendo em vista que não depende da atitude individual de uma pessoa alterar o sentido de um signo linguístico, pois essa legitimação já foi consolidada por uma construção histórico-social. Por outro lado, o que Saussure (2006) considera como arbitrariedade do signo linguístico não se dispõe para todas as linguagens. Segundo Fiorin (2003), existem linguagens em que o significante e o significado são motivados, como por exemplo, as linguagens visuais:

A foto de uma paisagem é um signo em que significado e significante estão unidos por semelhança. Nos símbolos, a relação entre o significado e o significante pode ser motivada. Uma mulher com olhos vendados e com uma balança na mão é símbolo da justiça. O significante lembra o significado da justiça: a equanimidade é lembrada pelos dois pratos da balança que precisam estar na mesma altura e pelos olhos vendados, que indicam que o juiz distribui a justiça sem olhar quem é o demandante. A cruz é o símbolo do cristianismo. O significante lembra Cristo e sua morte. A foice e o martelo cruzados são o símbolo do comunismo. A foice lembra o campesinato; o martelo, o operariado; o cruzamento dos dois indica a união das duas classes. (Fiorin, 2003, p. 78).

A linearidade do signo diz respeito ao fato de que este se manifesta de forma encadeada. Ou seja, os signos se fixam um após o outro para construção de uma ideia ou raciocínio, como uma interação interlocutora de sujeitos para o entendimento num diálogo. Podemos identificar isso por meio da produção textual, em que uma palavra vem após a outra; consequentemente, os seus respectivos sons seguem a mesma ordem.

A linearidade é atributo natural de um dado idioma refletida por meio de uma sucessão espacial e temporal. Entretanto, existem linguagens cujo significante se apresenta de forma simultânea e não linear, como é o caso das artes, pinturas ou esculturas.

Outro ponto para ser discutido na linguagem é a classificação conotativa e denotativa que o signo possui. Segundo Fiorin (2003, p. 83), “a linguagem autoriza toda sorte de alterações de significado, de violações semânticas, quando se ultrapassam as fronteiras estabelecidas entre o animado e o inanimado, o humano e o não humano, o concreto e o abstrato etc.”.

Segundo Hjelmslev, ao argumentar que o signo é a união de um plano da expressão a um plano do conteúdo, o significado da palavra mão é “segmento terminal de cada membro superior, que se segue ao punho” (Ferreira, 1986, p. 1084); o significado do termo obra é “efeito do trabalho ou da ação” (Ferreira, 1986, p. 1209). Portanto, o significado da expressão mão de obra é trabalho manual. No entanto, na visão marxista, quando se agrega valor à mão de obra, significa custo do serviço ou custo do trabalho.

Na primeira expressão, temos um signo denotado, um signo em si, e, na segunda, um signo conotado que utiliza o acréscimo de mais um conteúdo para ser explicado. Para criar um signo conotado, é preciso que haja uma relação entre o significado que se acrescenta e o significado já presente no signo denotado (Fiorin, 2003).

A metáfora e a metonímia são consideradas dispositivos clássicos da conotação. A metáfora posiciona-se entre o sentido próprio e o sentido figurado, numa relação de semelhança e cruzamento entre os dois significados. Por exemplo, chama-se ‘anjo’ uma pessoa bondosa ou virtuosa. A metonímia é uma permuta de uma palavra por outra, quando existe uma relação de proximidade entre elas. É um recurso que é muito utilizado para dar ênfase a comunicação, por exemplo, o autor pela obra em “Estava lendo Marx”.

Diante das discussões tecidas até aqui, outro autor que se destaca como baluarte da produção sónica é Charles Sanders Peirce, que discute os signos por meio de tríades, o que destacaremos na seção seguinte.

2.2.2. O entendimento de signo para Peirce

Em uma das grandes obras escritas sobre signos, que perpassa todas as áreas da Filosofia, quase todas as ciências da modernidade, Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) produziu a moderna semiótica geral, consolidando-se como um de seus principais fundadores. A semiótica peirciana parte de uma concepção de tríade fenomenológica, que consiste na semiótica/lógica, a ética e a estética.

A constatação de que toda ideia é um signo, juntamente com a ideia de que a vida humana é composta por uma série de ideias, sugere que o ser humano pode ser considerado um signo. A visão pansemiótica do universo é a característica mais expressiva de seus escritos. Segundo Peirce (2003, p. 61):

[...] o homem denota qualquer objeto de sua atenção num momento dado. Conota o que conhece ou sente sobre o objeto e é também a encarnação desta forma ou espécie inteligível; o seu interpretante é a memória futura dessa cognição, o seu “eu”

futuro ou uma outra pessoa à qual se dirige, ou uma frase que escreve, ou um filho que tem.

Pierce (2003) discute os signos por meio de tricotomias: três partes ou elementos para melhor entendimento. O signo é uma relação triádica ou uma tríade de referência, estruturando-se a partir de: *firstness* (primeiridade), *secondness* (secundidade) e *thirdness* (terceiridade) (Peirce, 2003).

Firstness é a categoria fenomenológica que se refere às sensações, sendo aquilo que pode ser captado pelos sentidos, ou seja, a análise prévia de contato ou de aproximação com o objeto. Ela se caracteriza como a categoria do sentimento sem reflexão, da mera possibilidade, da liberdade, do imediato, da qualidade ainda não distinguida e da independência. Essa análise prévia ou de contato com o objeto é sempre mediada por outros signos. A priori, essa relação não fornece referências completas do objeto, levando-nos a equívocos e falhas na interpretação do signo.

Secondness (secundidade) é o estágio da percepção, da conexão, que interliga o signo captado inicialmente pela primeiridade às relações de espaço e tempo, agregando novos adjetivos, noções e conteúdo. A secundidade “é o momento em que aquilo que é aparição sem referencial no primeiro momento torna-se relativamente reconhecível a partir da aproximação”. (Bello; Zordan; Marques, 2015, p. 6).

Thirdness (terceiridade) é o momento da concepção, da representação, quando signo é concebido em uma tríade unindo-se a uma terceira etapa em que se destacam a semiótica, a comunicação, a memória, a convenção, o hábito e a combinação (Peirce, 2003).

Uma das principais características de semiótica de Charles Sanders Peirce é seu caráter idiossincrático na adoção de termos para descrição dos signos em que, numa fase pré-conceitual, concebe os signos em três âmbitos: signo, coisa significada e cognição produzida na mente.

Peirce (2003) faz uma discussão dos signos em dimensões tricotômicas, concebendo o mesmo em: *representamen*, *objeto* e *interpretante*. O *representamen* anuncia de forma preliminar, por meio de signos, o objeto, essa representação é algo subjetivo do indivíduo, uma visão particular, privativa de uma pessoa para um dado objeto, que pode variar de indivíduo para indivíduo de acordo com as experiências previamente estabelecidas.

Tais experiências criam na mente do sujeito representações que condicionam o maior ou menor desenvolvimento do signo e a sua representação do objeto. O *representamen* faz a importação do signo do objeto, traz algo de fora para dentro da mente, apreendendo

cognitivamente a própria natureza material. O signo para o receptor é o *representamen* numa visão Peirciana, significante para Saussure, e *semaínon*, para os estoicos.

O objeto, na concepção de Peirce (2003), pode ser entendido a partir de três aspectos: imaginário, material e o inimaginável. A concepção imaginária é aquela em que o objeto pertence ao campo do pensamento e da natureza de um signo. O objeto material encontra-se no âmbito dos sentidos, aquilo que pode ser captado pelo corpo no mundo material. E, por fim, no inimaginável, o signo pertence tanto ao ponto de vista imaginário quanto à materialidade mundana, posicionando a sua existência em diversos aspectos, como o exemplo da palavra estrela, que assume as dimensões: astro, artista célebre e sorte.

Uma outra faculdade de discussão que Peirce (2003) faz em relação ao objeto é a distinção entre o imediato e o mediato, real ou dinâmico. O objeto imediato é aquele que o signo mesmo representa; é uma feição dele mesmo dentro do signo, portanto, uma construção mental imediata de um signo com sua presença ou sua ausência.

Peirce (2003) compreende o objeto mediato, real ou dinâmico como aquele que se encontra fora do signo, “[...] é a realidade que, de uma certa maneira, realiza a atribuição do signo à sua representação”. (Peirce, 2003, p. 47). Neste caso, o signo apenas perpetra uma indicação, ausentando-se por completo de uma manifestação intuitiva do objeto, deixando apenas o receptor interpretar a aparência por si mesmo.

Para finalizar a discussão sobre objeto, a teoria Peirciana faz alusão ao objeto e sua autorreferência, em que o objeto e o *representamen* são o mesmo ente, sendo considerado, hoje, signos autorreferenciais, com base nas atuais discussões semióticas.

O interpretante, a terceira relação do signo, pode ser considerado como efeito criado na mente do intérprete, “um signo dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Chamo o signo assim criado o interpretante do primeiro signo”. (Peirce, 2003, p. 48).

A classificação do interpretante, na teoria de Peirce (2003), é proveniente da máxima triádica, na qual estabelece três classificações: imediato, dinâmico e final. O interpretante imediato corresponde ao impacto causado pelo signo de forma imediata no receptor sem uma análise prévia ou que venha a fazer, tendo efeito como preconcebido.

O interpretante dinâmico é o concreto efeito causado pelo signo na mente do receptor; a interpretação é experienciada em cada etapa e é diferenciada em cada situação que pudesse produzir. A terceira classificação, nominada o interpretante final, está atrelada aos princípios da lei e do hábito. É a interpretação legítima, verdadeira e aquilo que já poderia ser decidido,

uma concepção segura do signo, atendendo o teor mais complexo e podendo despertar uma opinião final.

A classificação de Peirce (2003), em relação aos signos, dá-se por meio de um sistema triádico que os signos se relacionam entre si, formando tricotomias correlacionadas. A primeiridade se estrutura em quali-signo, sin-signo e legi-signo. O quali-signo é uma instância que o signo ainda não está corporado; é uma percepção inicial que apreende qualidades preliminares, como volumes, formas e cores; tem como intenção perceber o estado material do signo, apresentando o seu caráter quali-signo.

O sin-signo ou *token* é o signo singular, mentalizado, existente e materializado no espaço e no tempo. Pertence à categoria da secundidade; é o signo analisado, ultrapassando a mera experiência dos sentidos, agora sim atrelado ao pensamento abstrato.

O legi-signo é o signo consolidado por meio de convenções estabelecidas pelos mais diversos povos; geralmente, expressa uma concordância universal, possuindo um atributo geral, não sendo, portanto, singular. Segundo Walther-Bense (2000, p. 13):

São signos usados segundo as normas, por exemplo, as letras do alfabeto de uma língua, as palavras de uma língua, os signos matemáticos, químicos, lógicos nas ciências, os sinais de trânsito, os signos meteorológicos, os da rosa dos ventos, os algarismos do relógio, os graus dos termômetros.

Sobre a segunda tricotomia, já no aspecto da secundidade, Peirce (2003) a destaca como a mais importante tríade da sua teoria, composta pelos seguintes elementos do signo: ícone, índice e símbolo. O ícone posiciona-se no estágio da primeiridade, é “um signo cuja qualidade significativa provém meramente da sua qualidade” (Peirce, 2003, p. 52). Nessa perspectiva, podemos considerá-lo como ícone puro, proveniente de um quali-signo, ou melhor, um quali-signo icônico; não é um signo formado, mas sim uma possibilidade de interpretação de signo.

O ícone puro é aquele que, de forma imediata, não desperta ou não representa de fato o que deve ser entendido pelo signo num contexto mais amplo; é o fragmento de um signo maior que, a princípio, não ganha relevância no meio de uma estrutura de vários signos, também entendido como ‘degeneração semiótica’.

Em contraponto ao ícone puro, ou seja, signo genuíno, Peirce (2003) destaca o ícone em si, que participa da secundidade e terceiridade e o classifica como hipo-ícone; um hipo-ícone é ou um icônico sin-signo ou um icônico legi-signo. Por meio de pinturas, fotografias, diagramas, retratos, metáforas, fórmulas algébricas e gráficos lógicos, Peirce (2003) explica

que existem signos que provocam estímulos, excitações análogas para referenciar o seu objeto e signos que são semelhantes e participam do caráter do objeto.

Dentre as relações diádicas entre *representamen* e objeto, especificamente na secundidade, fundamenta-se o índice, sendo suas relações baseadas na temporalidade, espacialidade e causalidade. Para isso, Peirce (2003) exemplifica como determinados índices: o ato de apontar o dedo indicador numa direção, uma fotografia, um grito, uma régua, o ato de bater à porta.

O símbolo, pertencente à categoria da terceiridade, corresponde à segunda tricotomia do signo; são convenções sociais que organizam a arbitrariedade entre o *representamen* e o objeto. Na perspectiva Peirciana, o signo que demanda de uma lei, ou comumente uma cooptação de ideias gerais, pode ser entendido como símbolo. Enfim, convenções cartográficas, numerais, palavras, frases, livros e outros signos convencionais são considerados como símbolos.

A última tricotomia peirciana trata sobre rema, dicente ou argumento. Essa aplicação deriva da antiga divisão da lógica que fora adaptada para ser utilizada aos signos de forma geral, levando em conta os termos proposição e argumento. Rema, entendido por Peirce (2003) como uma possibilidade qualitativa do signo, é, portanto, as possibilidades de representação possíveis do objeto; são palavras ditas ou escritas isoladamente, não sendo capazes de serem certificadas. No sentido mais geral da semiótica, um rema é, portanto, “qualquer signo que não é verdadeiro nem falso, como quase cada uma palavra por si, exceto sim e não”. (Peirce, 2003, p. 53).

Destacamos nessa tricotomia o dicente ou dicissigno, como signo já de existência real ou expressando informação, contemplado ao olhar do interpretante e conseqüentemente à categoria lógica da proposição. É a unidade mínima para expressar ideias que podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Por fim, na teoria Peirciana, o argumento é considerado como signo de uma lei ou discurso racional, conclusões que legitimam as proposições.

Diante das discussões aqui expressas em torno da classificação peirciana dos signos, distribuímos as tricotomias e suas categorias, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Tricotomias Peircianas e suas categorias

TRICOTOMIAS CATEGORIAS	REPRESENTAMENTO EM SI	RELAÇÃO AO OBJETO	RELAÇÃO AO INTERPRETANTE
PRIMEIRIDADE	QUALI-SIGNO	ÍCONE	REMA
SECUNDIDADE	SIN-SIGNO	ÍNDICE	DICENTE
TERCEIRIDADE	LEGI-SIGNO	SÍMBOLO	ARGUMENTO

Fonte: Noth (1998).

Diante dessas teorias sígnicas, outro autor que discutimos quanto ao conceito de signo e seu desenvolvimento para a linguagem humana é Barthes.

2. 2. 3 Uma análise de signo segundo Barthes

Em nosso espaço-tempo, Barthes (2006) acredita que não existe de forma tão profunda outro sistema de signo equivalente à linguagem humana. Esse autor faz severas críticas à Semiologia, de forma geral, por ter se ocupado por muito tempo em estudar códigos de interesses de pouca relevância, como, por exemplo, o de trânsito. Tendo em vista que a sociedade se encontra diante de conjuntos de signos dotados de profundas relevâncias política, econômica e social (comportamentos, imagens e objetos), tais códigos não se encontram de forma autônoma, deparando-se, novamente, com a linguagem.

Por meio do cinema, dos quadrinhos, da propaganda e de retratos, a essência visual se faz representada e confirma toda sua significação por meio da mensagem linguística, “de modo que ao menos uma parte da mensagem icônica está numa relação estrutural de redundância ou revezamento com o sistema da língua”. (Barthes, 2006, p. 12). A linguagem é o mundo dos significados; os sentidos só existem quando são denominados, ficando difícil conceber o sistema de objetos ou imagens fora da linguagem.

Barthes (2006) propõe uma reviravolta na teoria saussuriana, posicionando a Semiologia como parte da Linguística “mais precisamente, a parte que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso” (Barthes, 2006, p. 13) e não o que Saussure (2006) propôs, isto é, a Linguística fazendo parte da ciência geral dos signos. Daí as possibilidades do aprofundamento no conceito de significação, atualmente pesquisado pela Antropologia, pela Sociologia, pela Estilística e pela Psicanálise.

Barthes (2006) nos alerta para a distinção entre a natureza do signo semiológico e a do signo linguístico. O significado e o significante também estão inseridos na composição do signo semiológico, porém, muitos sistemas semiológicos possuem uma substância na

expressão: objetos, gestos e imagens cujo ser não está na significação. Em uma compreensão dialética do signo, Barthes (2006) propõe denominar signo semiológico como funções-signos, valendo-se de um caráter contraditório para análise.

Num primeiro tempo (essa decomposição é puramente operatória e não implica uma temporalidade real). A função penetra-se de sentido; tal semantização é fatal: desde que haja sociedade, qualquer uso se converte em signo desse uso: o uso da capa de chuva é proteger da chuva, mas esse uso é indissociável do próprio signo de certa situação atmosférica (Barthes, 2006).

No modo de produção capitalista fordista, momento histórico em que Barthes (2006) produziu seus escritos, vivia-se a padronização, normatização e massificação de objetos, palavras de língua e substâncias de uma forma significativa, reproduzidos por meio de modelos. “Esta semantização universal de usos é capital: traduz o fato de que só existe real quando inteligível e deveria levar a confundir, finalmente, Sociologia e Sócio-Lógica”. (Barthes, 2006, p. 45). Na existência do ‘insignificante’, o pensamento deveria focar em utensílios improvisados fora dos modelos existentes.

A função-signo possui valor antropológico, tendo o técnico e o significativo como núcleo principal de relações. Na medida em que o signo esteja constituído, estará pronto para a sociedade refuncionalizá-lo. O signo, na perspectiva dialética de Barthes (2006), estrutura-se em uma tríade: significado, significante e significação. Barthes (2006) faz uma crítica ao estilo Saussuriano de concepção do significado, atribuindo a este uma impregnação de psicologismo, preferindo, assim, fazer uma análise adotada pelos estoicos, visto que estes distinguiam cuidadosamente a representação psíquica, a coisa real e o dizível (Barthes, 2006).

É no interior da significação, por meio do processo tautológico, que ocorre o significado. O que difere o significado do significante é que esse é o mediador. O significado semiológico é alicerçado pelo signo da língua. Barthes explica por meio do exemplo “que tal suéter significa os longos passeios de outono nos bosques; neste caso, o significado não é somente mediatizado por seu significante indumentária (o suéter), mas também por um fragmento de palavra (o que é uma grande vantagem para manejá-lo)”. (Barthes, 2006, p. 47). É nesse processo que estão ligados ou colados o significado e o significante, de forma indiscernível e indissociável, denominados por Barthes (2006) como isologia, correspondendo a texto e imagens agrupados.

Não podemos indissociar ou diferenciar a definição de significado e significante, tendo em vista que a natureza do significante atribui as mesmas análises do significado. Vale

ressaltar, mais uma vez, que o significante é o mediador e esta é a única diferenciação em relação ao significado; este último pode ser substituído por certa matéria, ‘a das palavras’.

Nas concepções de Barthes (2006), ainda ancorado nos estudos de Saussure (2006), é feita a diferença de substância da matéria. A substância do conteúdo é imaterial e a substância do significante é de natureza material, provindo das imagens, objetos e sons.

A significação é a junção entre o significado e o significante, em que o produto é o signo. A significação tem caráter classificatório e não fenomenológico. Em primeiro lugar, a junção de significante e significado não se exauri; em segundo lugar, o processo de significação se dá por recorte e não por conjunção.

O signo deverá ser observado não somente pela sua estrutura (significante e significado), mas também, pelo seu entorno na perspectiva de valor. O valor como elemento da Economia tende a despsicologizar a Linguística. O signo deverá ser percebido de forma diacrônica e sincrônica: “é que, nos dois casos, estamos lidando com um sistema de equivalência entre duas coisas diferentes: um trabalho e um salário, um significante e um significado (eis o fenômeno que até agora temos chamado de significação)” (Barthes, 2006, p. 57).

A significação é o elo, a fusão entre significante e significado num dado contexto bem definido, em uma percepção dialética. Esse traço dialético permeia os trabalhos semióticos de Barthes (2006) em uma visão binária, diádica e dicotômica, em que Barthes (2006) agrupa os elementos semiológicos a partir das seguintes concepções: I. Língua e Fala; II. Significante e Significado; III. Sintagma e Sistema e IV. Denotação e Conotação.

A língua compreende a linguagem menos a fala, é simultaneamente um sistema de valores e uma instituição social, a qual o indivíduo de forma solo não consegue produzir ou alterar. É um tratado coletivo, a partir do qual a comunicação só é possível de ser realizada por meio de uma ação comunitária. Barthes (2006) compara esse produto social com um jogo: só podemos usufruir após um processo de aprendizagem.

A língua como sistema de valores é composta por elementos em si ou cambiais, possuindo um pequeno número de elementos a que cada um pertence, simultaneamente, um vale-por ou valores correlativos. Como Barthes (2006, p. 18) exemplifica, “o signo é como uma moeda: está vale por certo bem que permite comprar, mas vale também com relação a outras moedas, de valor mais forte ou mais fraco”. Tal como uma moeda que tem valor intrínseco e relativo em relação a outras moedas, os signos também adquirem significado e valor através das suas relações internas e externas. A comparação de Barthes (2006) enfatiza,

assim, a complexidade e interdependência dos signos em sistemas linguísticos, ecoando a teoria substancial de Saussure.

Em contradição à língua, a fala é uma ação individual de um determinado sujeito, é um processo de seleção e atualização, em que um dado indivíduo, para expressar o seu pensamento, utiliza o código de uma determinada língua. Barthes (2006) chama isso de discurso que usa aspectos “mecânicos psicofísicos que lhe permitem exteriorizar estas combinações”. (Barthes, 2006, p. 18).

Essa ação ordenada e organizada da fala é eminentemente capital, em virtude da relação de troca de signos análogos:

[...] é porque os signos se repetem de um discurso a outro e num mesmo discurso (embora combinados segundo a diversidade infinita das palavras) que cada signo se torna um elemento da Língua; é porque a Fala é essencialmente uma combinatória que corresponde a um ato individual e não a uma criação pura. (Barthes, 2006, p. 19).

A prática da linguagem verbal tem como seu principal arranjo a dialética da língua e da fala, não existindo uma fala fora de uma língua, uma língua sem a fala. Portanto, língua e fala encontram-se em uma disposição de cadenciamento mútuo. De forma dialética, só existe a fala quando essa é representada pela língua e a língua se desenvolve por meio da fala.

Barthes (2006), em sua obra, transcende a Semiótica de Saussure constituindo mais elementos para a discussão no caráter da dicotomia do significado e do significante, fazendo subdivisões para as respectivas categorias. Conforme já discutimos, o significado é a representação psíquica de algo, foi o que Saussure classificou como conceito. Sendo assim, o significado da palavra casa é uma construção que serve de moradia, abrigo. Como essência, Barthes (2006, p. 46) explica:

No essencial, a situação não poderia ser diferente em Semiologia, em que objetos, imagens, gestos etc., tanto quanto sejam significantes, remetem a algo que só é dizível por meio deles, salvo esta circunstância segundo a qual os signos da língua podem encarregar-se do significado semiológico.

A natureza do significante está intrinsecamente ligada com o significado, no entanto, podemos evidenciar como sendo a única diferença o caráter mediador do significante, como também podemos evidenciar a sua classificação. Em si, é a estruturação do sistema, que podemos repartir o que Barthes (2006, p. 50-51) chama de mensagem “sem fim”:

[...] constituída pelo conjunto das mensagens emitidas no nível do corpo estudado, em unidades significantes mínimas com o auxílio da prova de comutação, agrupar

essas unidades em classes paradigmáticas e classificar as relações sintagmáticas que ligam essas unidades.

No dueto sintagma e sistema, Barthes (2006) classifica o sintagma como uma articulação de signos, tendo a extensão como suporte. Essa extensão, na linguagem articulada, apresenta-se de forma linear, organizada e ordenada, sem sobreposição de palavras ou ideias, ou seja, é a ‘cadeia falada’. Por fim, Barthes (2006) discute o sistema como formações agrupadas em afinidades de som e de sentidos: semelhança e dessemelhança, oposições, classificação das oposições, oposições semiológicas, binarismo, neutralização e transgressões.

Na última dicotomia, denotação e conotação, percebemos os elementos necessários para discutirmos as instalações geográficas e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem para a Geografia, pois a mesma participa no movimento dialético significativo e significado por meio da relação de significação.

Barthes (2006) explica que a significação se estrutura diante de um plano de expressão (E), combinado com um plano de conteúdo² (C) e ligados por uma relação (R) de significação, formando uma única expressão $E \ R \ C$. Sugere, ainda, que essa última combinação $E \ R \ C$ torna-se o elemento chave de um segundo sistema que, por sua vez, gera dois outros subsistemas, simultaneamente engatados e desengatados. Contudo, o desengate dos dois sistemas pode ser realizado de forma totalmente adversa, por meio de dois conjuntos opostos.

No primeiro caso, o sistema um $E \ R \ C$ torna-se o plano de expressão ou significativo do sistema dois:

$$\begin{array}{cccc} 2 & E & R & C \\ & \cdot & & \\ 1 & E \ R \ C & & \end{array}$$

Ou ainda: $(E \ R \ C) \ R \ C$.

No segundo caso, (oposto) de desengate, o sistema um $E \ R \ C$ torna-se não o plano de expressão, como na conotação, mas o plano de conteúdo ou significado do sistema:

² A dupla articulação da linguagem verbal humana se manifesta em dois planos interdependentes. No plano de expressão, encontram-se unidades fonológicas mínimas, destituídas de significado intrínseco, servindo como substratos essenciais da estrutura linguística. Em contrapartida, o plano do conteúdo é onde essas unidades convergem, adquirindo significado. A interação entre estes planos confere à linguagem sua notável eficiência e economia, possibilitando a articulação diversificada de ideias e informações. (Hjelmslev, 1975).

2	E	R	C
1	E	R	C

Ou ainda: ER (E R C).

Isso posto, esclarecemos que o primeiro subsistema é considerado o plano de denotação. Barthes (2006) considera o segundo subsistema um prolongamento do primeiro de forma conotada. O sistema conotado é aquele constituído por significação, é ele próprio, num plano de expressão. Em respeito ao segundo subsistema, o E R C deixa de ser o plano de expressão para torna-se o próprio plano de conteúdo, o significado do próprio conteúdo, como “é o caso de todas as metalinguagens: uma metalinguagem é um sistema cujo plano do conteúdo é, ele próprio, constituído por um sistema de significação ou ainda, é uma Semiótica que trata de uma Semiótica” (Barthes, 2006, p. 96).

Nessa perspectiva, podemos perceber a metodologia de Instalação Geográfica como um reflexo de conotação, pois a mesma se posiciona como um sistema conotado. Nela, se encontra toda uma estrutura de elos intrinsecamente constituídos: significante, significado e significação. Numa Instalação Geográfica, podemos denominar os significantes de conotação como sendo conotadores, que são signos e símbolos escolhidos por alunos e professores, reunidos em uma obra que é um sistema denotado.

Observemos a instalação A.3 (pág. 135) para compreender como ocorre a (re)construção de signos e conceitos geográficos de acordo com a perspectiva de Barthes. A estátua de São Francisco é um exemplo elucidativo. Inicialmente, classificamos essa estátua como um signo, dado que há uma relação motivada entre o significante e o significado. A parte material da estátua, representada pela figura em gesso, corresponde ao “E”, na fórmula de Barthes, ou seja, a expressão, o significante. O “C”, na fórmula de Barthes, refere-se à ideia ou conceito evocado pela estátua: um santo católico dedicado à natureza.

A relação (R) entre “E” (expressão) e “C” (conceito) estabelece o signo nesse primeiro sistema, que é o denotativo. Portanto, o signo denotado é a própria estátua de São Francisco, um santo católico associado à natureza. Este é o signo denotado.

No contexto da instalação, ocorre uma transformação significativa: o signo denotado, a estátua de São Francisco, cujo significante está relacionado com seu significado (ERC), se transforma em “E” (expressão, significante) em um segundo sistema semiótico. Neste novo sistema, a relação (R) será estabelecida com outro “C” (conteúdo, significado), que é a

“importância da religião para a vida das comunidades locais e a ligação entre a espiritualidade e o rio São Francisco, que desempenha um papel vital para a região”.

Dessa forma, a instalação A.3 utiliza a estátua de São Francisco para criar um signo conotativo que ressignifica a relação entre espiritualidade e geografia. A estátua transcende sua simples representação religiosa, integrando-se em um sistema maior que enfatiza a interdependência entre a religiosidade e o meio ambiente local, simbolizado pelo rio São Francisco. Este processo ilustra como os signos e conceitos geográficos podem ser (re)construídos e reinterpretados, oferecendo novas camadas de significado que refletem as complexidades culturais e ambientais de uma região.

Os significados na obra da Instalação Geográfica remetem aos saberes, à cultura, à ideologia e à história. No que concerne à ideologia, consultamos a teoria de Bakhtin (1981), que observa os signos enquanto ideologia, transpondo de um instrumento de produção para um signo ideológico.

2. 2. 4 A concepção de signo para Bakhtin

Bakhtin (1981) constrói seus estudos sobre o signo a partir de uma análise marxista, classificando-o como plurivalente, sendo sua natureza móvel, viva, se transformando em um elemento dinâmico e dialético, tendo em vista que o signo está ligado diretamente à realidade social de forma indissolúvel, ou seja, o signo é ideológico: “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (Bakhtin, 1981, p. 20).

Os signos, em sua origem natural, são objetos em si, mas podem transformar-se em signo ideológico, rompendo ou ultrapassando as suas particularidades de inicial procedência. Um signo pode representar uma parte de uma determinada realidade ou distorcê-la, dependendo da interpretação e do julgamento de quem o cria ou interpreta. 'O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (Bakhtin, 1981, p. 21).

Tendem à encarnação material por meio da cor, massa física, movimento do corpo e som, todos os acontecimentos, fatos e fenômenos que culminam em um signo ideológico. Os estudos da ideologia, até então, não realizaram profundas análises do signo ideológico, pois um signo é um fenômeno do mundo exterior. “O próprio signo e todos os seus efeitos (todas

as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (Bakhtin, 1981, p. 21).

No entanto, segundo a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, a ideologia é uma produção da consciência e o revestimento ou a parte externa da essência ideológica é um signo, “um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. (Bakhtin, 1981, p. 22). Nesse sentido, a consciência só poderá manifestar-se e revelar-se por meio da materialização de um signo. Por fim, a concepção de um signo consiste em trazer o signo apreendido a outro signo já compreendido. Sendo assim, o entendimento de um dado signo só é possível com a aproximação de outros signos já conhecidos.

De forma ordenada ou encadeada, a compreensão ideológica se dará pelo processo de agrupamento e descolamento de signos, por meio de um movimento dialético, material e semiótico. “Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos”. (Bakhtin, 1981, p. 22).

É durante o processo de relação social com o uso semiótico, completamente influenciado por conteúdo ideológico, que a consciência se torna consciência. Deste modo, a consciência está repleta de signos, que vão acumulando ou se diversificando na interação de consciência com consciência, uma produção de grupos sociais que produzem e agrupam signos ideológicos.

A palavra, por princípio, é um signo ideológico, pois nela vão se registrando as mínimas variações das relações sociais. A palavra é a condição mais genuína de uma relação social; em sua completude, incorpora sublimemente o aspecto do signo. Bakhtin (1981) aponta outra propriedade da palavra que a torna o primeiro meio da consciência individual:

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (Bakhtin, 1981, p. 24-25).

O signo é a matéria flexível que a consciência individual utiliza para expressar suas ideias e manter com outras consciências um ciclo de comunicação e de experiência. Já o movimento na consciência se dá pela palavra como um signo interno, sem dependência contínua da expressão externa. A palavra na expressão da consciência tramita dialogicamente como semiótica interna, produzindo pensamento e relações concatenadas.

O signo social, constituído na palavra, movimenta o funcionamento da consciência como sendo a sua principal ferramenta. Com essa significativa importância, a palavra emerge como instrumento relevante da consciência para acompanhar, discutir e comentar todos os atos e criações ideológicas.

Contudo, a palavra não consegue expressar ou substituir todos os signos ideológicos de nossa sociedade:

É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (Bakhtin, 1981, p. 25).³

Contudo, não é tratado como ideologia um corpo físico, valendo por si mesmo por sua representação natural: torna-se um signo ideológico quando deslocamos sua imagem a um dado contexto, a uma concepção histórico-cultural, em que está engendrada uma subjetividade de significados, possuindo valores afetivo, emocional e simbólico. O exemplo disso pode ser dado para uma coroa, cruz, foice e martelo. A coroa pode simplesmente representar um objeto de metal, mas quando a associamos à realeza ou ao poder, ela se torna um signo ideológico. Uma cruz pode ser apenas duas madeiras entrelaçadas, mas em um contexto religioso, simboliza a fé cristã. A foice e o martelo para o senso comum são ferramentas utilizadas pelos camponeses e operários urbanos, mas estando esses instrumentos projetados em uma bandeira vermelha remetem ideologicamente ao modo de produção socialista.

Os corpos, os instrumentos de produção e produto de consumo podem ser entendidos, segundo Bakhtin (1981), como um formato artístico ou de um signo ideológico; os mesmos ainda possuem caracteres específicos enquanto uso natural e seu uso ideológico como, por exemplo, a foice e o martelo.

Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos. Nem por isso o instrumento, assim tratado, torna-se ele próprio um signo. (Bakhtin, 1981, p. 20)

³ A ponderação de Bakhtin (1981) pode ser correlacionada às ideias de Barthes (2006), ao defender que todos os sistemas simbólicos convergem para a língua. Assim, não é a Linguística que é um subsetor da Semiologia, mas sim a Semiótica que é um componente pertencente da Linguística.

Um produto ideológico se materializa em uma perspectiva de realidade natural ou social, como um corpo, instrumento de produção e produto de consumo; mas, por um outro lado, em contraposição a estes, o produto ideológico pode expressar uma realidade externa, sendo uma cortina para as discussões entre linguagem e sociedade, posicionando o signo ideológico enquanto produto das estruturas sociais.

A manifestação do ideológico somente é possível por meio de um signo que atrela um determinado significado e substitui a ideia natural do signo por outra de forma alegada. A ideologia e o psiquismo estão dialeticamente em movimento interacional constante, tendo como elo o signo ideológico que “vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (Bakhtin, 1981, p. 11).

As teorias de Bakhtin (1981) se entrelaçam com as de Vygotsky, por meio de suas bases epistemológicas, que se encontram fixadas no materialismo histórico-dialético de Karl Max, em que ambos se apropriam, de maneira contundente, do social como eixo balizador. Bakhtin (1981) ressalta que apenas os signos emergem decisivamente do processo de conscientização pessoal, como também, de outra.

Salientamos, também, que, para Bakhtin (1981), a linguagem é um conjunto de signos sociais e históricos que permite ao sujeito não apenas dar sentido ao mundo, mas também lhe traz uma significação prática. Isso proporciona ao sujeito a capacidade de compreender os diversos tipos de cultura existentes na sociedade, bem como de compreender as formas como seu círculo cultural se relaciona.

Devemos ressaltar que Bakhtin (1981) e Vygotsky, grandes teóricos do século XX, contribuíram substancialmente para o entendimento do desenvolvimento da atividade humana. Bakhtin (1981) priorizou suas análises no domínio da linguagem, enquanto Vygotsky focou nas dinâmicas de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Vygotsky, inspirado pelas contribuições de Bakhtin (1981), buscou explorar mais profundamente os estudos relacionados aos signos e símbolos, em especial no processo de aprendizagem bem como a formação de conceitos no ser humano. Em suas análises sobre a linguagem, Vygotsky indica que as crianças utilizam as palavras como conceitos. Entretanto, ele estabeleceu uma imaturidade, existindo no período de tenra idade quanto à compreensão destas palavras, indicando que ainda não havia adquirido domínio completo sobre tais conceitos.

Nessa linha, Vygotsky absorveu e expandiu as ideias de Bakhtin (1981), oferecendo uma análise mais abrangente da interação entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento

cognitivo, explorando como os indivíduos utilizam a linguagem para formar conceitos e como essa compreensão se desenvolve em diferentes períodos do desenvolvimento humano.

3 A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Esta seção objetiva discutir a construção de conceitos e seu desenvolvimento para a formação da linguagem, a partir da teoria sociocultural de Vigotsky. De forma introdutória, discutimos os processos das relações sociais que dão forma ao desenvolvimento da linguagem, percebendo o papel do signo para essa aquisição, bem como o seu uso no processo de mediação e como o mesmo contribui para a formação psicossocial do indivíduo, até compreendermos como ocorre a construção de conceitos, quais seus estágios, fases e a diferença entre conceito espontâneo e científico.

Com isso, pretendemos lançar luz às seguintes indagações: nessa trajetória, qual o melhor momento no desenvolvimento do pensamento e da linguagem do aluno em que a Instalação Geográfica pode ser mais bem desenvolvida com todas suas potencialidades? De que forma o movimento da criatividade contribui para transcender a produção textual com uso das palavras geradoras para os elementos de signos e símbolos materializados na obra da Instalação Geográfica?

3.1 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL COMO ALICERCE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

As relações sociais entre os indivíduos são imprescindíveis para produção, reprodução, transformação cultural e aprendizagem, estabelecendo o desenvolvimento histórico do ser humano e de sua sociedade. Esse emaranhado de interações torna-se possível por meio dos signos nas mais diversas funções semióticas, que têm o princípio de organização do comportamento e da comunicação verbal ou não verbal.

As relações das partes sujeito e objeto para a apropriação do conhecimento não ocorre por meio de processos deterministas externos ou internos, mas sim por influência interna ou externa das relações sociais entre sujeito e objeto. A relação do ser humano com o mundo não se dá de forma direta, mas por meio da mediação de diversos sistemas simbólicos.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotsky, inicia-se contrapondo a todos os estudos de comportamento humano por meio de análises de caráter biológico já realizadas e associa o desenvolvimento humano a uma produção histórico-social, revelando que existe uma integração entre fala (signo) e raciocínio prático no desenvolvimento da aprendizagem e não de uma forma mecânica ou naturalista. Assim, “a teoria de Vygotsky propõe uma

perspectiva que rompe com a visão tradicional do desenvolvimento cognitivo, que o concebia como um processo de maturação biológica, desvinculado da interação social” (Oliveira, 1997, p. 21).

A fala (signo) contribui diretamente para novas organizações de atividades práticas e para a comunicação. O signo, para Vigotsky (1991), é o fruto da história do desenvolvimento do ser humano, pois a atividade simbólica atribui função de estabelecer contínua organização e reorganização específica no uso de instrumento, produzindo novos contornos de comportamento e intelecto:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (Vygotsky, 1991, p. 20).

A fala e a ação na criança atuam de forma integrada, compondo uma função psicológica complexa. Inicialmente, a fala segue a ação nos primeiros anos de vida da criança. Posteriormente, a fala como signo organiza as ações que as crianças colocam em prática em seus movimentos, como se fosse um planejamento imediato, enumeração ou como um índice de ações, fazendo uma reflexão sobre o mundo exterior: “Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente”. (Vigotsky, 1991, p. 23).

A ação e a fala, que, a princípio, evoluem independentemente uma da outra, convergem em um determinado ponto do desenvolvimento, sendo o período mais importante do processo de evolução, que produz inteligência em aspecto humanamente puro. Contudo, Vigotsky (1991) afirma que esse procedimento não deve ser reduzido somente à associação, à atenção, à formação de imagens, a inferências ou a tendências determinantes.

Tudo isso é indispensável, mas não é possível sem fazer o uso de signos como forma para realizar operações mentais, direcionar seus rumos, produzir soluções para os problemas que venham a surgir para guiar na elucidação dos conflitos que enfrentam. Essa condição que o ser humano tem de abstrair e generalizar os emancipa do circuito da vivência concreta.

Ao passo que o ser humano se torna mais experiente por meio do acúmulo do seu catálogo de experiências mentais que vai se construindo ao longo dos anos, está sempre se renovando com novos modelos de experiência e, concomitantemente a isso, produzindo novas modelagens de ação para suas próximas vivências. Tais modelos contêm uma estrutura

acumulativa e sofisticada das ações similares, enquanto compõem um plano precedente para vários tipos possíveis de ações a se realizarem no futuro.

Essas modelagens e remodelagens são permitidas com o uso de signos, em que a atividade de uso destes nas crianças não é formulada, nem ensinada pelos adultos; ao contrário, ela emerge do que originalmente não é uma operação com signos, mas se torna tal operação somente após uma sequência de mudanças qualitativas proporcionadas pelas relações sociais, sendo que tais mudanças geram um pré-requisito para o estágio seguinte, em que essas etapas são de natureza histórica em um elo com transformações. Nesse sentido, Vigotsky (1991, p. 33) afirma que:

[...] as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.

No processo geral de desenvolvimento, emergem dois caminhos de natureza distinta que ora ou outra se perpendicularizam entre si: um de origem biológica, nominado de processos elementares, e outro, com origens socioculturais compreendidas por processos psicológicos superiores. Os primeiros são caracterizados pelo imediatismo preponderante, pela estimulação ambiental e pela percepção inicial; é o fator dominante. Já as funções psicológicas superiores são formadas pela linguagem, pensamento, imaginação, memória e atenção, tendo por objetivo organizar convenientemente a vida mental das pessoas no espaço geográfico.

Esse entrelaçamento entre, de um lado, o comportamento elementar, e de outro, as formas mediadas de comportamento, possui muitos sistemas de transição, em que o signo é primordial para essa aproximação. Ressaltamos que, no período histórico da evolução da criança, ocorre uma distinção entre o biológico e o cultural, em que o primeiro é dado e o segundo adquirido.

Nos estágios iniciais da infância, a memória é uma das funções psicológicas centrais em torno das quais todas as outras funções são construídas. Vigotsky (1991) demonstra por seus experimentos que o comportamento do pensamento de um aluno muito pequeno é determinado de várias maneiras por sua memória, o que não é o mesmo que acontece com uma criança mais velha, que utiliza de forma diferenciada a forma cognitiva: “Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas”. (Vigotsky, 1991, p. 36).

O pensamento do aluno em seu estágio inicial, ou seja, nos primeiros anos escolares, não pode se assemelhar ao pensamento de outra criança, como, por exemplo, de uma faixa etária mais desenvolvida. Para que aquele consiga explicar ou retratar algo ou uma realidade, é necessário recorrer a suas memórias. Enquanto isso, na adolescência, são construídos esquemas de pensamento de maior complexidade cognitiva abstrata, pautados em elementos das funções psicológicas superiores.

A forma superior do comportamento humano acontece por meio de dois estímulos que ocasionam a lembrança do indivíduo de determinada coisa ou objeto. Primeiramente, uma conexão temporária é constituída por uma espécie de ferramenta ou ato de transformação ou aquisição imediata. Posteriormente, ocorre pela via de algo intermediador criado pela própria pessoa, que Vigotsky (1991) denomina de signos. Tais signos proporcionam a recordação temporária e artificial do objetivo criado.

Esse estudioso também argumenta que a principal característica do ser humano é a possibilidade de lembrar qualquer coisa por meio dos signos e símbolos, visto que, o sujeito desenvolvido psicologicamente consegue influenciar seu ambiente, e que, por meio desse ambiente, modifica seus comportamentos e os coloca sob seu próprio controle.

Essa construção só é possível de forma significativa graças às oportunidades e os momentos de aprendizagens que o ser humano tem experienciado, por meio da cultura e da sua história de vida. Isso pode ser consolidado cientificamente mediante a teoria sócio-histórico-cultural de Vigotsky (1991).

A teoria sócio-histórico-cultural compreende um sujeito interativo, fazendo a percepção da relação sujeito/objeto, em que o sujeito do conhecimento não é apenas passivo - em que as influências externas vão o ajustando - nem somente ativo - induzido pelas forças internas.

Outro ponto que devemos levar em conta, na teoria de Vigotsky (1991), é a mediação, em que a relação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas mediada por sistemas de signos, que se posicionam como um fator preponderante entre sujeito/mundo - mundo/sujeito. Ou seja, liga o desenvolvimento de uma pessoa a sua relação com o meio sociocultural em que vive e a sua relação como organismo que não pode desenvolver-se plenamente sem o apoio de outros indivíduos da mesma espécie.

A formação de conceitos sustenta que a linguagem não desempenha apenas o papel de ferramenta de comunicação - pois permite formular conceitos -, mas resume a realidade por meio de atividades mentais complexas.

As crianças interagem continuamente com os adultos desde o nascimento, e os adultos procuram ativamente integrá-las em seus relacionamentos e cultura. Nesse cenário, “a linguagem é um elemento mediador que permite à criança construir significados e elaborar conceitos a partir das interações sociais que estabelece com o meio e com os outros” (Oliveira, 1997, p. 57).

A mediação adulta permite que os processos psicológicos mais complexos sejam formados, primeiro, interpsiquicamente, e depois, intrapsiquicamente, por meio da apropriação de modos de operar as informações historicamente determinadas e culturalmente organizadas. A aprendizagem, em especial a proporcionada pela escola, contribui de maneira significativa para essa emancipação de forma mediada/planejada, na qual o adulto educador induz a apreensão da abstração: “a interação social é fundamental para a aprendizagem humana, pois é por meio dela que o indivíduo se apropria da cultura e das práticas sociais” (Oliveira, 1997, p. 22).

Nessa perspectiva, Vigotsky (1991) discute, a partir de suas pesquisas, o que ele nomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP⁴), que se torna um marco para as discussões sobre processo de desenvolvimento humano. A Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vigotsky (1991, p. 58), 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.

Dessa maneira, Vigotski (1991) estabelece o processo de maturação: uma função que está iminentemente ligada ao processo de amadurecimento. Contudo, ainda está em condição rudimentar. O nível real de desenvolvimento é uma representação retrospectiva do desenvolvimento mental, enquanto a zona de desenvolvimento proximal é uma representação prospectiva do desenvolvimento mental futuro.

⁴ Nos estudos mais recentes sobre zona de desenvolvimento proximal, existe um equívoco para tradução desse termo, em que Zoia Prestes (2010, p. 173) defende que: “a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”. Ressaltamos que para a escrita desta tese, utilizamos como suporte teórico a referência bibliográfica da obra de Levi Semyonovich Vygotsky, **A formação social da mente e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizado por Michael Cole [et al.] e traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, compondo a 7. ed. Editora Martins Fontes, 1991. Trata-se de uma obra amplamente discutida e aceita pela comunidade científica.

Essa zona fornece aos educadores uma ferramenta para compreender os processos internos de desenvolvimento. Por meio dessa abordagem, podemos explicar não apenas os ciclos e os processos de maturação que foram concluídos, mas também os processos que se acham em situação formativa, isto é, aqueles que estão simplesmente começando a se desenvolver, a amadurecer e a progredir.

Sendo assim, vale ressaltar que “[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. (Vigotsky, 1991, p. 58).

O desenvolvimento psicológico do aluno apenas será definido se revelar suas duas dimensões, as quais são: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. No entanto, o bom aprendizado progride de maneira antecipada ao desenvolvimento. A obtenção da linguagem pode servir de referência para a questão da associação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a linguagem começou especificamente em um modo de interlocução entre as crianças e os seres humanos em seu círculo cultural.

Apesar de o aprendizado ser propriamente pertencente ao processo de desenvolvimento de uma criança, os dois nunca são iguais ou paralelos. O desenvolvimento de uma criança nunca segue a aprendizagem escolar, assim como uma sombra não segue o instrumento que a projeta. Na verdade, há relações dinâmicas grandemente complexas do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem que não podem ser cobertas por fórmulas hipotéticas de tamanho único (Vigotsky, 1991).

Por fim, a linguagem é um dos principais componentes da interação social, em que o ser humano faz apreensão do conhecimento pela referência do outro, oportunizando os mais diversos significados de um determinado objeto ou de conhecimento. A função da linguagem assume de forma definitiva a sua importância para a construção e organização de signos para o pensamento e nos processos intelectuais superiores, possibilitando a produção de conceitos.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Uma das maiores contribuições de Vigotsky (1991) ao ensino escolar são os estudos do indivíduo para a construção de conceitos. A esse respeito, Cavalcanti (2005, p. 195)

explica que, “segundo este autor, para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe confirma significados”.

A formação de conceitos é uma atividade complexa que envolve todas as funções intelectuais básicas. Embora associação, atenção, formação de imagens, inferência e tendências sejam cruciais, a palavra ou signo é indispensável para direcionar e controlar nossas operações mentais.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (Vigotsky, 1993, p. 50).

A construção de conceitos é um processo de criatividade que tem como um dos objetivos a solução de problemas, derivados no contexto cultural no qual o indivíduo se encontra, que vai apresentando situações ou desafios. A criança ou adulto, de maneira subjetiva, se apropria da linguagem e de seus significados e conseqüentemente estruturam conceitos.

Por meio da metodologia de Instalação Geográfica, que consiste na utilização de signos e símbolos para materializar os conteúdos trabalhados, os alunos são capazes de construir seus próprios conceitos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, sob a orientação e mediação do professor.

Para discutirmos a construção de conceitos pela metodologia das Instalações Geográficas, é necessário realizar um percurso teórico-metodológico embasado na psicologia. Com esse propósito, recorreremos, novamente, a Vigotsky, cujas contribuições são de grande relevância para a esta pesquisa, pois permitem o alinhamento epistemológico do nosso trabalho.

Vigotsky organiza seus estudos por meio de uma construção dialética e histórica. Faz experiências partindo das teorias genéticas já produzidas e aponta indagações que não tinham sido discutidas ou debatidas pelos mais diversos autores, até então. Sua teoria ergue-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, percebendo o conceito científico como fruto de um sistema de conceitos, que possui, em sua base, estágios e fases, organizados de forma vertical e horizontal.

A construção de conceitos, concebida pela pesquisa de Vigotsky e seus colaboradores, passa, em seu desenvolvimento, por três estágios básicos e se subdivide em várias fases, os quais discutiremos na próxima subseção.

3.2.1 O Pensamento Sincrético como o Primeiro Estágio

Vigotsky (2000) afirma que o período da tenra infância é caracterizado pelo emprego não intencional da linguagem, em que a criança acumula uma multiplicidade de objetos sem direcionar um significado específico para as palavras ou signos que os representam. A criança estabelece uma série de conexões com elementos externos derivados de suas experiências sensoriais; entretanto, esses elementos permanecem dispersos internamente, sem um vínculo claro ou uma estrutura de significado definida. Nesse estágio, a palavra ou signo não serve para categorizar ou organizar seu ambiente de maneira significativa, mas sim, atua de forma mais difusa e não direcionada.

De igual modo, nesse estágio, em que existe a imagem sincrética ou amontoado de objetos, há três fases. A primeira compreende o momento do uso da experimentação e do significado da palavra. É o momento dos erros e acertos no entendimento do significado e do significante dos signos. Aqui, “a criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas”. (Vigotsky, 2000, p. 176).

A segunda fase tem como marca a percepção subjetiva, em que a criança não agrupa os objetos exclusivamente por um traço comum, mas por meio de semelhanças subjetivas, conforme sua percepção abstrata. Nesse sentido, “os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança, mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança” (Vigotsky, 2000, p. 177).

Na conclusão desse estágio, a terceira fase é projetada como uma fase superior de transição para o segundo estágio na construção de conceitos. Para Vigotsky (2000), a imagem sincrética vai se posicionando como conceito; depois se estruturando em um pilar mais complexo; em seguida, vai se fixando em apenas um significado para os representantes de inúmeros grupos, especialmente a representação da unidade na percepção das crianças.

3.2.2 Pensamento por Complexos como Segundo Estágio

O segundo estágio suplanta o anterior, considerado indiscutível para o desenvolvimento de conceitos na criança que, agora, agrupa em conjuntos comuns os objetos que possuem dada semelhança, dividindo-os por complexos. Nesse estágio, a criança se aproxima da conquista do pensamento objetivo, ultrapassando em certo momento o egocentrismo. Aqui, já não confunde as suas próprias análises em relação ao objeto e dos objetos entre si:

O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. Estamos diante de dois novos traços essenciais, que o colocam bem acima do estágio anterior mas, ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge. (Vigotsky, 2000, p. 179).

Nesse estágio de desenvolvimento, o significado das palavras é “definido como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos” (Vigotsky, 2000, p. 180). Esses grupos de objetos são identificados a partir da semelhança física entre eles na experiência imediata e nos vínculos fatuais que compõem diretamente a base dos complexos.

O complexo é uma instância preliminar, um aspecto de um conceito, é uma unificação fatural ou generalização de objetos concretos heterogêneos, podendo variar em qualquer aspecto de vínculo, em alguns casos, sem nada em comum. Já o conceito baseia-se em vínculos autênticos, unidos por um traço, numa relação uniforme com vínculo essencial entre os objetos. “A diversidade de vínculos, que servem de base ao complexo, constitui o seu traço mais importante que o difere do conceito, caracterizado pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base”. (Vigotsky, 2000, p. 181).

Nas observações de Vigotsky (2000), foram elencadas cinco fases básicas de um sistema por complexo, que fundamentam as generalizações que emergem no pensamento das crianças: vínculo associativo, coleções, em cadeia, difuso e o pseudoconceito.

3.2.2.1 Complexo Associativo

A fase de complexo de tipo associativo pressupõe a observação da criança em relação aos objetos por um simples traço ou uma evidência superficial em comum: uma cor, uma forma, um tamanho, ou qualquer outra peculiaridade que associe os elementos sem outros atributos subjetivos.

Então, o nome de família comum atribuído ao conjunto de objetos concebido pela criança parte de qualquer associação concreta que tenha ligação entre o núcleo e um objeto do complexo:

Esses elementos podem não estar unificados. O único princípio de sua generalização é a sua semelhança fatural com o núcleo básico do complexo. Neste caso, o vínculo que os une ao núcleo pode ser qualquer vínculo associativo. Um elemento pode ser semelhante ao núcleo do futuro complexo pela cor, outro pela forma, etc. (Vigotsky, 2000, p. 182).

No entanto, os objetos agrupados por complexo de associação pela criança podem estar unidos por um ínfimo traço, um vínculo fragilizado de pouca expressão de sustentação para um determinado grupo familiar, nos revelando que existe uma grande variação e diversidade nos traços concretos, expondo uma pouca sistematização, desorganização por trás do pensamento complexo por associação.

A segunda fase do pensamento por complexo tem por premissa a organização de objetos por combinação em grupos especiais das mesmas impressões concretas. Esse momento, Vigotsky (2000) nomina como complexos de coleções.

3.2.2.2 Complexos de Coleções

Aqui, diferentes objetos concretos são combinados de acordo com uma determinada característica baseada na complementação mútua para formar um único todo, composto de partes heterogêneas mutuamente complementares.

É a heterogeneidade da composição e a complementaridade dos estilos de coleção que caracterizam essa fase de desenvolvimento do pensamento. A dessemelhança essencial entre essa forma de pensamento, por complexo, e de associação, anteriormente mencionada, é que exemplos repetidos de objetos com o mesmo índice não são incluídos novamente no mesmo conjunto.

Na concepção de grupos de objetos, estes são reunidos pela criança em seus principais exemplares. Nesse momento, a seleção parte do princípio do contraste e não da semelhança. É certo que essa maneira de pensar, muitas vezes, se funde com as associações anteriores.

Nesse caso, um conjunto é obtido com base em diferentes características. Nessa coleção, a criança não adere de forma coerente aos seus princípios como base para a formação do complexo, mas une as diferentes características por meios associativos e faz delas a base da coleção. Essa base compreende a unificação da criança, os diferentes traços por via

associativa. O pensamento da criança operacionaliza-se por meio da coleção de objetos que se completam mutuamente e os seus raciocínios são executados por intermédio de agrupamentos.

A maneira mais constante de generalização pela experiência direta da criança com impressões concretas é realizada pela penetração de objetos particulares na coleção. A intercomplementação de objetos que se aproxima é indispensável em termos práticos e integral, bem como, indivisível no sentido funcional.

Portanto, é inteiramente natural e compreensível que as crianças construam esses complexos coletivos em seu pensamento linguístico, combinando objetos em grupos concretos de acordo com suas características funcionalmente complementares. Logo, [...] “se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança [...]” (Vigotsky, 2000, p. 184).

Superado isto, a terceira fase é marcada pelos complexos em cadeia, construídos com base no princípio da composição dinâmica e temporal dos elos em uma única cadeia e na transferência de significado por meio de elos isolados dessa cadeia.

3.2.2.3 Complexo em Cadeia

A principal característica desse tipo de complexo supõe que o aspecto do vínculo é dessemelhante ou o modo de aproximação desse elo se liga ao anterior e ao próximo, compondo um encadeamento de elos recíprocos. Os elos de encadeamento do complexo são associações conectadas por elementos particulares concretos, cada elo compõe uma entidade que atrai uns aos outros por mediação do traço associativo. Não existe vínculo hierárquico entre os traços do complexo, justamente porque os traços conferem igualdade ao seu significado funcional, sendo essa a principal característica dos complexos que diferenciam os conceitos.

Vigotsky (2000) explica que o complexo em cadeia é a forma mais pura de pensar, pois esse não tem nenhum centro, ao contrário do complexo associativo que possui um centro a ser completo com amostras. Isso quer dizer que, em um complexo associativo, a conexão entre elementos específicos é estabelecida por meio de um elemento comum que forma a essência do complexo, centro que não existe em um complexo em cadeia.

Dessa forma, ao descrever a relação entre um elemento específico completo e sua integralidade em complexo, podemos dizer que, diferentemente do conceito, o elemento específico integra o complexo como uma unidade diretamente real com todos os seus traços e conexões fatuais. Nessa compreensão, “O complexo não se sobrepõe aos seus elementos como o conceito se sobrepõe aos objetos concretos que o integram. O complexo se funde de fato aos elementos concretos que o integram e que estão interligados” (Vigotsky, 2000, p. 187).

A quarta fase é denominada por Vigotsky (2000) de complexo difuso, no qual a criança evolui de um pensamento mais concreto para o abstrato. É nesse momento que surgem novas associações de objetos não iguais, entretanto, com alguns traços que são semelhantes em sua composição. Suas generalizações são difusas, e a criança regularmente descobre que começa a pensar fora do seu mundo concreto.

3.2.2.4 Complexo Difuso

Nessa fase, a criança está sempre em deslizos e oscilações, visto que ela entra em um mundo de generalizações, em que seus traços se fundem de forma sutil uns com os outros. Não há contornos sólidos aqui, onde os infinitos processos são fascinantes pela sua combinação de vínculos totais.

É importante salientar que a criança está dentro dos limites de conexões fatuais concretas e diretamente figuradas entre os elementos específicos. No entanto, a distinção reside na natureza dessas conexões, pois, em muitos casos, elas se fundamentam em características ambíguas, incertas e imprecisas. Tal complexidade é evidenciada quando esses vínculos integram objetos que vão além da concepção real percebida pela criança. (Vigotsky, 2000).

A quinta fase é marcada pela transição do desenvolvimento da criança em relação aos complexos para uma etapa superior. Nesse linear, estão contidos essencialmente os elementos retrospectivos das fases anteriores de complexos, bem como prospectivos contidos no próximo estágio marcado pelos conceitos.

Nesse momento, a atividade intelectual da criança possui uma certa semelhança de generalização e fenotípica do adulto, não existindo, aqui, ainda o desenvolvimento da natureza psicológica e nem a essência do conceito. Vigotsky (2000) analisou cuidadosamente as etapas finais do desenvolvimento da mente por complexo. Assim, verificou que estava

lidando com um conjunto complexo de objetos que são fenotipicamente idênticos aos conceitos, mas que não são conceitos devido a sua natureza genética, da condição de advento e desenvolvimento, e os vínculos causais dinâmicos que os fundamentam.

Foi verificado, nas experiências de Vigotsky (2000), que cada vez que a criança era confrontada com uma amostra de objetos que poderiam ser agrupados de acordo com um conceito, era gerado um pseudoconceito abstrato. Portanto, essa generalização seria capaz de aparecer na base de um conceito, mas na criança, ele realmente surge com base no pensamento complexo.

3.2.2.5 Pseudoconceito: o elo entre o Complexo e o Conceito

Esse complexo está na forma de pensamento concreto, sendo mais importante do que o pensamento real das crianças, tanto funcional quanto geneticamente. É por isso que é necessário considerarmos esse momento para o desenvolvimento de conceitos em crianças. Essa passagem separa o pensamento por complexo do pensamento conceitual, ao mesmo tempo que liga esses dois estágios genéticos da formação do conceito:

Chamamos esse tipo de complexo de pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica. (Vigotsky, 2000, p. 190).

Cada vez que uma criança é confrontada com alguns objetos que podem ser agrupados de acordo com um conceito, um pseudoconceito é criado. Portanto, essa generalização pode ser baseada em um conceito, mas em crianças é, na verdade, baseada em pensamento complexo.

Os pseudoconceitos são superiores a todos os outros complexos nas mentes dos pré-escolares pela simples razão de que os complexos correspondentes aos sentidos das palavras não são realmente desenvolvidos espontaneamente pelo cérebro. Essa fase é imprescindível para o alcance do terceiro estágio que é marcado pela abstração, pela análise e pela decomposição. No entanto, as fases desse estágio não acontecem de forma forçosa e cronologicamente uma após a outra, tendo em vista que o pensamento por complexo já realizou completamente sua evolução.

Por fim, o pensamento por complexo é o mais importante que antecede a formação de conceitos, caracterizado por momentos que constroem os vínculos e as relações que formam

sua base. Nessa fase, a mente da criança dificulta os objetos específicos que percebe e os combina em grupos particulares, estabelecendo assim as bases iniciais para combinar impressões dispersas, dando o primeiro passo para generalizar os elementos dispersos da experiência.

3.2.3 Pensamento por Conceitos

O pensamento por conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não apenas a combinação e a generalização de certos elementos concretos da experiência, mas também a distinção, a abstração e o isolamento de certos elementos, bem como a capacidade de examinar esses elementos distintivos, além das conexões específicas e fatuais que lhes são dadas na experiência.

Com as análises dos conceitos científicos, percebemos que o pensamento por complexo se torna limitado. Vigotsky (2000) argumenta que é muito fragilizada a concepção dos processos de atributos. Quando um conceito é autêntico, ele se fundamenta nos processos de investigação e de síntese. A decomposição e a ligação são momentos internos igualmente necessários para a elaboração do conceito. Salientamos, também, que a análise e a síntese se pressupõem reciprocamente, bem como a inspiração e a expiração.

A primeira fase do terceiro estágio é bastante similar com a do pseudoconceito, visto que a função genética desse para o desenvolvimento do pensamento infantil é evoluir a abstração, a análise e a decomposição. A união desses diferentes objetos concretos é criada com base na maior semelhança entre eles.

Essa semelhança nunca é íntegra, pois Vigotsky (2000) verificou uma situação muito interessante do ponto de vista psicológico: as crianças colocam diferentes características de um determinado objeto em diferentes condições favoráveis para atrair a atenção.

Como um todo, as características que refletem a maior semelhança com um determinado modelo são colocadas no centro das atenções, de modo que se destacam e são abstraídas de outras características que ficam na periferia da atenção. Aqui, pela primeira vez, Vigotsky (2000) consegue demonstrar claramente um processo de abstração que muitas vezes é quase indistinguível, por causa de impressões simples e vagas de identidade, e não por distinções precisas de certas propriedades. Às vezes, é abstraído um conjunto de grupos internamente decompostos de atributos.

A segunda fase do terceiro estágio de construção de conceitos é caracterizada por aquilo que Vigotsky (2000) chama de conceitos potenciais, que predominam quando a criança, após agrupar objetos que têm em comum uma generalização, consegue identificar nesse conjunto mais um outro atributo.

3.2.3.1 Conceitos Potenciais

Os conceitos, nessa fase, são denominados potenciais por duas razões; inicialmente, porque são referências reais a um determinado círculo de objetos; em segundo lugar, porque isolando o processo abstrato que os fundamenta, eles são um conceito dentro de uma possibilidade, ainda não conscientes dessa possibilidade. Não é um conceito, mas algo que pode ser um conceito.

Com o total controle do mecanismo da abstração, aliando-o com o processo do desenvolvimento por complexo, segundo Vigotsky (2000), a criança poderá, enfim, constituir os legítimos conceitos. Constituindo assim a quarta fase do desenvolvimento do conceito da criança. Desse modo, “O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca.” (Vigotsky, 2000, p. 226).

Os experimentos de Vigotsky (2000) mostraram que as palavras são decisivas para a formação de conceitos verdadeiros. É com elas que a criança conduz arbitrariamente sua atenção em certos atributos, sintetizando-os em palavras, simbolizando conceitos abstratos e tornando-os a lei superior de todas as coisas criadas pela mente humana.

O papel das palavras é claramente mostrado no pensamento por complexo. Para Vigotsky (2000), é inconcebível que uma palavra isolada possa funcionar como o nome de família e agrupa em grupos cognatos de acordo com as impressões obtidas dos objetos. Nesse sentido, Vigotsky (2000) discriminou o pensamento (como uma etapa específica no desenvolvimento do pensamento linguístico) do pensamento concreto e não verbal.

Para Vigotsky (2000), existe uma diferença de princípios entre esses dois modos de pensar, dos quais são o pensamento por complexo e o primitivo que distinguem o produto da evolução biológica, a forma natural de refletir, das formas historicamente emergentes de inteligência humana. Entretanto, conhecer as palavras como papel indispensável no

pensamento por complexo não possibilita, de forma alguma, identificar esse papel das palavras no pensamento complexo e conceitual.

Ressaltamos que a palavra equivale a um signo, podendo ser utilizado em diversas formas ou diferentes maneiras. A palavra é utilizada como um recurso para funcionalizar inúmeras operações intelectuais, “e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito”. (Vigotsky, 2000, p. 227).

Essa operacionalização intelectual atribuída à palavra só é totalmente alcançada quando a criança chega à adolescência. E, vale ressaltar que, conforme a adolescência vai avançando, os traços primitivos de pensamento, dos quais são as sincréticas e por complexo, acabam sendo relegadas a segundo plano, com cada vez menos o uso de conceitos subjacentes e o emprego mais comum de conceitos reais, que inicialmente emergiram espontaneamente.

No entanto, não é inconcebível idealizar o processo de substituição de algumas formas de pensar e certos estágios de sua evolução por uma maneira tão somente concluída, mecânica e acabada, sendo que Vigotsky (2000) alega que o comportamento humano nem sempre está no mesmo nível superior de sua evolução.

Os conceitos da criança perduram por bastante tempo, em que seguem a tornar-se qualitativamente hegemônicos em diversas áreas do seu pensamento, mesmo que ela tenha aprendido a operacionalizar com uma forma superior de entendimento. Inclusive, o pensamento do adulto está distante de sempre se realizar por conceitos. Ocorre que “é muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas”. (Vigotsky, 2000, p. 229).

É considerável dizer que quando os conceitos, tanto do adulto quanto da criança, se restringem apenas às experimentações do dia a dia não chegam ao nível dos pseudoconceitos. E, ainda que haja todos os atributos relacionados aos conceitos, não decorrem apenas de complexos, ou seja, noções gerais.

Em vista disto, na adolescência, ocorre um período de amadurecimento e desequilíbrio, sem ter a possibilidade de advir um ciclo de conclusão. Nessa idade, existe uma transição no que diz respeito ao modelo superior de pensamento. Da mesma forma, isso acontece em todos os outros sentidos.

3.2.3.2 A adolescência no linear do conceito espontâneo para o científico

A natureza efêmera da mente adolescente fica especialmente clara quando seus conceitos são postos em ação e testados funcionalmente não de forma completa, pois essas formas revelam o que realmente significa sua essência psicológica, a qual está em processo de aplicação.

Segundo Vigotsky (2000), existe uma lei psicológica de demasiada importância relacionada a outra forma de pensar, em que se reconhece a atividade intelectual dos adolescentes e o impacto para o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo desses.

Quando há existência de um conceito, não acontece uma equiparação no seu surgimento ou quando esse começa a atuar, sendo que, independentemente do segundo conceito, o primeiro pode surgir e operar sem ela. A análise de realidade baseada em conceitos precede a análise dos próprios conceitos.

Na fase da adolescência, o aluno forma o conceito e o utiliza corretamente em situações específicas. Porém, uma vez que a definição verbal do conceito entra em ação, seu pensamento encontra uma dificuldade extraordinária, e a definição acaba sendo mais limitada do que sua aplicação prática.

Vigotsky (2000), nesse sentido, confirma diretamente que os conceitos não emergem simplesmente como produto de uma constituição lógica de um ou de outro elemento da experiência, que a criança não compreende seus conceitos, e que esses vêm de maneiras muito diferentes, até que mais tarde as realiza e lhes dá uma configuração lógica.

Vigotsky (2000) argumenta que, no período da adolescência, o conceito se aplica em situação concreta. Quando o conceito ainda não está fora de uma situação concreta, claramente percebida, é mais fácil orientar a mente do adolescente sem erro.

Outro aspecto que ele discute é o processo de mudança conceitual, ou seja, aplicar essa experiência a outros objetos completamente diversos, quando as propriedades diferenciadas, mas sintetizadas no conceito, são encontradas em outro ambiente com propriedades palpáveis muito diferentes, e essas propriedades são dadas em outros casos e proporções específicas.

Em razão disso, Vigotsky (2000) argumenta que o conceito, quando não é desassociado do contato palpável, torna o desenvolvimento do pensamento alcançável e serve como um norte para o adolescente. Assim, vale salientar que:

Dificuldades bem maiores encontramos no processo de definição desse conceito, quando ele se revela a partir de uma situação concreta em que foi elaborado, em que geralmente não se apoia em impressões concretas e começa a movimentar-se em um plano totalmente abstrato [...]. (Vigotsky, 2000, p. 230).

Umas das características marcantes do pensamento na adolescência é o uso da palavra como conceito, fazendo sua definição como complexo, sempre variando entre o pensamento por complexo, e por conceitos.

As maiores adversidades enfrentadas pelo adolescente, segundo Vigotsky (2000), são superadas no fim da idade de transição; são aquelas que consistem “na contínua transferência do sentido ou significado do conceito elaborado para situações concretas sempre novas, que ele pensa no plano também abstrato” (Vigotsky, 2000, p. 231). Isso vale para a transição do concreto para o abstrato, a qual é muito mais difícil do que fazer a transição do abstrato para o concreto.

3.2.3.3 Conceitos Científicos

O processo educacional tem um papel imprescindível para a construção dos conceitos científicos na criança. A escola é o lócus de colaboração entre o docente e o discente que ocorre de forma sistemática e original, possibilitando que o aluno tenha suas funções psicológicas superiores amadurecidas por meio de uma mediação pedagógica.

A função colaborativa entre o professor e o aluno ocorre simultaneamente ao processo de transmissão de conhecimento de forma planejada e sistematizada. Isto possibilita que os conceitos científicos amadureçam precocemente no nível de ensino. Vale ressaltar que “[...] o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento” (Vigotsky, 2000, p. 244).

A partir da investigação do processo de formação do conceito, realizado por Vigotsky (2000), percebemos que um conceito não é apenas a soma de alguns elos associativos formados pela memória, nem é apenas um simples vício mental; só se torna conceito no aluno, quando o próprio desenvolvimento psicológico atingir o nível mais alto.

Vigotsky (2000) destaca que o conceito, independentemente do desenvolvimento de seu nível, é uma ação de abstração. Quando uma criança entende uma nova palavra com um determinado significado, seu desenvolvimento está apenas começando; no início, é a generalização mais básica e, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por meio de generalizações mais avançadas, e esse processo acaba levando ao conceito real.

O desenvolvimento de conceitos científicos não segue a mesma trajetória em que ocorrem os conceitos espontâneos, e a sua evolução não replica o caminho de desenvolvimento desses conceitos, concluindo, assim, a existência de dois processos distintos.

Inicialmente, o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos está intimamente ligado ao desenvolvimento da língua, especialmente no que tange às suas características semânticas. Ocorre que, do ponto de vista psicológico, o desenvolvimento de conceitos é análogo ao desenvolvimento de significados das palavras, diferenciando-se apenas na terminologia.

É essencial realizar uma reflexão teórica significativa, na qual a concepção dos conceitos espontâneos e científicos deve ser secundarizada. Nesse contexto, há uma relação mais estreita entre o objeto e o processo de compreensão do mesmo por meio do pensamento. Enquanto os conceitos espontâneos se formam a partir da interação direta com os objetos e experiências do cotidiano, os conceitos científicos são construídos através de um entendimento mais abstrato e sistemático, permitindo uma análise aprofundada e crítica da realidade.

Assim, o desenvolvimento de ambos pressupõe a distinção dos processos intelectuais que os constituem. Na prática de ensinar conhecimentos, o aluno apreende aquilo que não está explícito aos seus olhos, além das limitações de sua experiência atual e, em última instância, imediata. Importante salientar que as pesquisas vigotskianas expõem uma dicotomização entre os conceitos espontâneos e os científicos, demonstrando, de forma categórica, as suas atuações distintas durante o processo educativo, que se divide em três grupos.

No primeiro grupo, os conceitos científicos formados durante a aprendizagem diferem dos conceitos espontâneos por uma nova relação baseada na experiência da criança e outro no vínculo com os objetos desses ou daqueles conceitos. Ocorre também outra diferença por meios distintos, ou seja, desde o momento em que brotam até o momento em que finalmente se formam. Dessa forma, é válido salientar que os conceitos espontâneos e científicos exercem uma oscilação de força a partir da ação individual de ambos. A força dos conceitos de um é a fragilidade do outro.

O segundo grupo, por sua vez, reconhece tanto a originalidade de leis específicas quanto a natureza do dialeto infantil, e que essas características não podem surgir simplesmente assimilando a linguagem do ambiente adulto.

Vigotsky (2000) argumenta que é preciso compreender a formação dos conceitos científicos que, tal como acontece com a formação, os conceitos espontâneos não se

finalizam, porém, reiniciam toda vez que o aluno entende um novo significado ou expressão pela primeira vez, no qual se torna um canal de fixação dos conceitos científicos. Para Vigotsky (2000, p. 265), “Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos”.

A constituição dos conceitos científicos é concebida e efetivada a partir da elaboração dos conceitos já construídos por meio da experiência e da vivência do aluno.

[...] pressupõe-se a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido, no primeiro caso a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. (Vigotsky, 2000, p. 269).

Dessa forma, predominam uma operação e uma organização mais arbitrárias e conscientes de conceitos anteriores, produtos da generalização de generalizações. E, a formação de tal conceito requer uma variedade completa de comportamentos de pensamento relacionados ao movimento livre no sistema conceitual.

O terceiro grupo vem anunciar que os conceitos científicos formam uma categoria peculiar e fazem parte dos verdadeiros conceitos do aluno, que persistem pelo resto de sua vida, mas estão muito próximos da formação experimental de conceitos em seu desenvolvimento, portanto, combinando as competências de ambos.

No quarto grupo são incluídas análises de caráter prático. Nesse grupo, os conceitos não são aprendidos como competência intelectual pelo aluno. Salientamos, também, que a relação com a aprendizagem e a evolução de conceitos científicos é mais profunda do que a relação de construção de habilidades e da aprendizagem.

A fase escolar da criança é marcada pela transição das “funções inferiores de atenção e de memória, para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica” (Vigotsky, 2000, p. 282). A passagem para as funções psicológicas superiores decorre por meio de duas fases de um mesmo processo, que são a intelectualização das funções e o entendimento destas.

Vigotsky (2000) destaca que é durante o período da escolarização que os alunos começam a descobrir e desenvolver importantes capacidades cognitivas, dentre elas as áreas da atenção e da memória. Esse desenvolvimento, que se caracteriza pelo surgimento da consciência e arbitrariedade, constitui um aspecto essencial de toda a idade escolar. Para facilitar e promover esse desenvolvimento, é crucial a intervenção pedagógica sistematizada

de um professor. Isso se deve à falta de consciência do aluno sobre seus próprios conceitos e a sua operacionalização.

O desenvolvimento se dá com a apreensão da consciência e a assimilação, em que estas não existem apenas nos estágios superiores de desenvolvimento de certas funções. Eles irão surgir tardiamente, sendo que devem preceder o estágio de funcionamento inconsciente e não arbitrário desse modo de atividade consciente. Para se tornar consciente, deve haver algo para se estar ciente. Igualmente, na assimilação, é necessário que o processo esteja sujeito à vontade do aluno.

De acordo com Vigotsky, na história do desenvolvimento intelectual do aluno, existem dois tipos de não-diferenciabilidade das funções particulares, as duas são: a tenra infância e a idade escolar. E, vale ressaltar, que estes se encontram no primeiro estágio da evolução da consciência na idade infantil.

Na tenra idade, ocorrem uma distinção e uma atuação da idade escolar, no seu principal caminho de desenvolvimento. O entendimento da percepção que era dominante no sistema de relações funcionais interativas nessa idade define a atividade de desenvolvimento de toda a consciência remanescente, tornando-se a função central dominante: essa função é a memória. Assim, a maturidade da percepção e da memória emergiram-se na gênese da idade escolar e faz parte das ideias iniciais de todo o desenvolvimento psicológico ao longo dessa idade (Vigotsky, 2000).

A possibilidade de o aluno alcançar uma memória mais evoluída no período escolar é considerar que a atenção seja um meio de construção da percepção e da representação do pensamento. As funções conscientes e arbitrárias de memória e concentração, nesse período, são idealizadas para o núcleo da idade escolar.

Para perceber algo e entendê-lo, é preciso, inicialmente, ter esse produto. Mas, surgem conceitos prévios, que Vigotsky (2000) prefere denominar de conceitos do escolar não-conscientizados, que ainda não alcançaram o nível mais alto de sua evolução. Logo, este primeiramente surge na idade escolar, e só com o passar do tempo, ocorre o amadurecimento; a criança, anteriormente a isto, ainda está sujeita a noções complexas e diversas em seu pensamento.

Outra questão a ser destacada é a tomada de consciência fundada na abstração, que só é possível ser viabilizada por meio do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os conceitos científicos, sem relação com objeto, depois se tornam uma forma de tomada de

consciência pelo aluno, colocando, assim, fundamentais os conceitos científicos para o pensamento infantil.

O mesmo conceito superordenado também pressupõe uma organização descendente, mesmo um conceito abaixo e subordinado a ele, ao qual se faz uma associação novamente por meio de um conjunto de vínculos completamente estabelecidos. Dessa forma, a generalização de conceitos leva o mesmo a uma posição diferente. Portanto, a generalização implica tanto conhecimento quanto sistematização de conceitos.

Essa trama do conceito e suas generalizações é bem exemplificada quando Vigotsky faz uma analogia entre o conceito e uma célula, em que o conceito, assim como a célula, deve ser tomado:

[...] com todas as suas ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum. Por outro lado, fica claro que, do ponto de vista lógico, a delimitação de conceitos infantis espontâneos e não-espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos. (Vigotsky, 2000, p. 294).

A construção de conceitos segue um caráter dialético por efeito de um encadeamento em que existem os limites e suas transcendências, forças e debilidades, concreto e abstrato. Agrupar e individualizar, generalizar e minuciar. Enfim, entender a construção de conceitos, na teoria de Vigotsky (2000), é compreender a sua produção por meio do contraditório do método Marxista histórico-dialético; método este que fundamenta a metodologia de Instalação Geográfica.

3.3 A INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA À LUZ DA TEORIA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS DE VIGOTSKY E DO MOVIMENTO DE CRIATIVIDADE

Para o trabalho ser eficaz em sala de aula, com uso da Instalação Geográfica, no intuito de evidenciar os conceitos da Geografia no bojo da obra artística, por meio de signos e símbolos, é necessário, inicialmente, fazer o seguinte questionamento: em que momento do desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade do aluno, essa metodologia pode ser aplicada, sendo todas as suas etapas executáveis?

Essa execução refere-se ao desenvolvimento de todos os procedimentos metodológicos das Instalações Geográficas, tendo em vista que o trabalho final, a obra em si apresentada mediante uma exposição artística que contará com todos os signos e símbolos, materializados com objetos produzidos ou não pelo homem serão eficazmente realizados quando o aluno atingir o momento da adolescência, em especial no linear do conceito

espontâneo para o científico, pois é nesse período que o aluno consegue aplicar o conceito em experiências concretas.

Essa transição do espontâneo para o científico ou das relações confrontadas entre eles será concretizada com a mediação do professor, induzindo de forma planejada e orgânica todas as etapas da metodologia ao exato momento em que o aluno esteja apto diante do seu desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade, pois, segundo Zabala (1998, p. 18), “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

A seguir, apresentamos, no Quadro 4, a sequência didática da metodologia das Instalações Geográficas:

Quadro 4 – Sequência didática da metodologia das Instalações Geográficas

Apresentação da metodologia.
Delimitação do conteúdo.
Divisão dos alunos em grupos.
Escolha dos temas.
Solicitação da pesquisa. (Produção textual).
Teia de ideias (Leitura das pesquisas; escolha das palavras geradoras e definição dos objetos para composição das instalações).
A Montagem da Exposição.
Entrega do relatório final.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observando a sequência didática, vemos que são imprescindíveis certas habilidades e competências no aluno para percorrer todo o caminho didático, em especial, no domínio dos processos de leitura e escrita, indispensáveis em toda a construção da metodologia. Esses são pré-requisitos que não se encontram maturados suficientemente antes da adolescência. Outra dificuldade que podemos encontrar é a capacidade de abstração para a escolha de signos e símbolos. Afinal, sob a ótica científica vygotskyana, esse é um período marcado pela escassez de criatividade, tendo em vista, que não se sustenta em experiências bem estabelecidas e, por isso, está vulnerável a uma certa fragilidade criativa.

No que diz respeito à criatividade, a idade é um dos fatores que influencia significativamente na imaginação criativa do ser humano, sendo que há distinções singulares entre a fase da infância (criança) e da maturidade (adulto). A infância é vista como um período em que a pessoa ainda vive em fantasias, desfrutando de liberdade para vivê-las, apoiada pela tendência a exagerar, produzindo contos e histórias fantásticas. No entanto, sob a

perspectiva científica, é considerado um momento de criatividade falha, pois não se baseia em experiências consolidadas e, portanto, está sujeita ao fracasso.

Vygotsky (2009, p. 44), discutindo sobre a imaginação da criança, ressalta:

Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação.

Em uma pessoa madura, a imaginação é guiada pela razão e objetividade, substituindo a fantasia e a subjetividade. Há uma tendência de deixar de lado o exagero em favor de uma abordagem lógica e técnica. As atividades cotidianas e profissionais tornam-se cada vez mais dominantes na vida dessas pessoas, representando uma mudança ou interrupção na atividade criativa.

Como comenta Smolka (2009, p. 58):

Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarna-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a se torna criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade orienta.

A nossa capacidade de imaginação é influenciada pelo ambiente em que vivemos. Nossa criatividade é direcionada para satisfazer as demandas do nosso cotidiano. Com isso, o papel do professor é fundamental para a promoção da criatividade dos seus estudantes. No dia a dia da sala de aula, ele tem a oportunidade de estimular a imaginação, a criatividade e a construção de conceitos.

Para Vigotsky (2000), a construção de conceitos requer a distinção, a abstração e o isolamento de certos elementos, não somente a combinação e a generalização de certos subsídios concretos da experiência. Faz-se indispensável para esse desenvolvimento, a prática sistematizada docente, pois o educando não possui consciência dos seus conceitos e consequentemente, não consegue operacionalizá-los.

A Instalação Geográfica contribui diretamente para a construção de conceitos por parte do aluno, pois oportuniza, de forma criativa, aplicar a experiência do conceito apreendido pela leitura e pela escrita a outros objetos completamente diversos. Dessa forma, podemos encontrar o conceito geográfico estudado criativamente, com uso de outros signos e símbolos, como também em outros ambientes e reencarnações com propriedades palpáveis muito diferentes.

Quanto mais significativa for a experiência da mediação do professor para a apreensão do conceito pelo aluno, melhor será a eficácia da qualidade da aprendizagem, pois ao aluno requer possibilidades para adquirir novos conceitos por meio de palavras ou outras linguagens.

Os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica proporcionam, com sua prática, o desenvolvimento da atenção e a construção da percepção bem como da representação do pensamento de forma criativa. O aluno, incentivado pelo professor, elabora a pesquisa por meio de uma produção textual, construindo as primeiras ideias através de signos linguísticos, compondo uma ordenação de pensamento.

No momento da teia de ideias, o professor e o aluno são impulsionados dialeticamente para o movimento criativo de tomada de consciência fundada na abstração. Esse processo ocorre dentro da relação de ensino e aprendizagem, que é consolidado pela materialização da Instalação Geográfica de forma criativa, composta por objetos que representam conceitos científicos estudados.

Portanto, os conceitos científicos materializados por meio da obra, munidos de signos e símbolos, depois tornam de forma concreta uma outra forma de tomada de consciência de conceitos pelo educando. No entanto, como isto ocorre? Como o movimento criativo, proporcionado pela teia de ideias, etapa da sequência didática das Instalações Geográficas, contribui para essa construção de conceitos, por meio desses signos e símbolos?

A sequência didática das Instalações Geográficas presume um planejamento prévio no currículo de qual momento histórico será desenvolvida, ficando a cargo exclusivo do professor as seguintes etapas: apresentação da metodologia, delimitação do conteúdo, divisão dos alunos em grupos e escolha dos temas. A realização das etapas seguintes deve ser compartilhada com os alunos.

Os próximos movimentos didáticos são compreendidos pela sequência didática materializada por meio de signos e símbolos que são suspensas pelas etapas da reflexão e da ação, elementos histórico-dialéticos que caracterizam o percurso metodológico que antecede a encarnação da construção de conceitos científicos geográficos.

Essa etapa antecedente está contida na teia de ideias, em que os alunos, de posse de suas respectivas produções textuais, que são textos originados por uma pesquisa para atender às temáticas sugeridas pelo professor, expõe-nas para todos os alunos. Essa iniciativa, voltada para a pesquisa em respeito aos alunos, contribui para a motivação acadêmica:

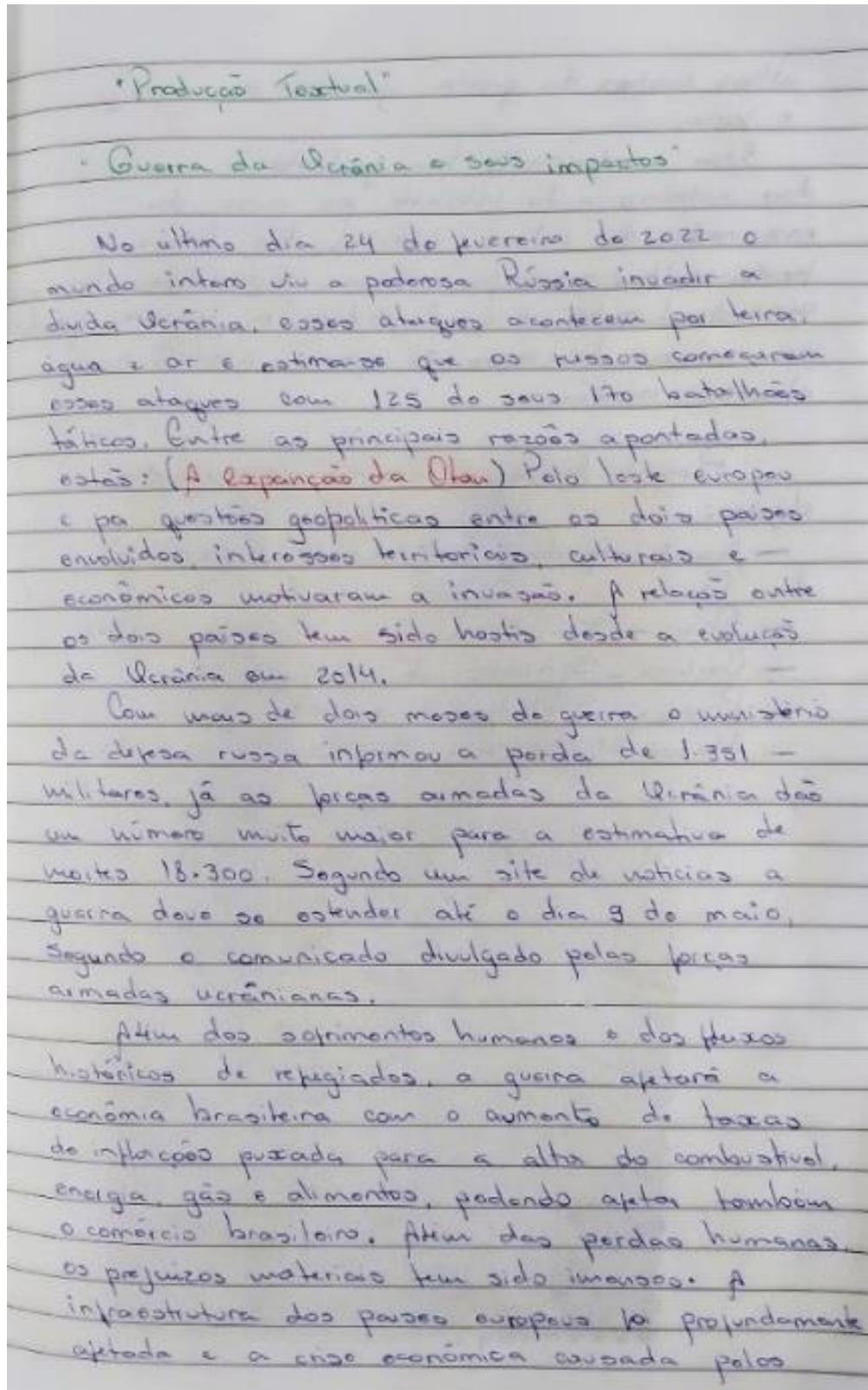
A procura de material será um início instigador. Significa habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. Visa-se superar a regra comum de receber as coisas prontas, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes. (Demo, 2007, p. 29).

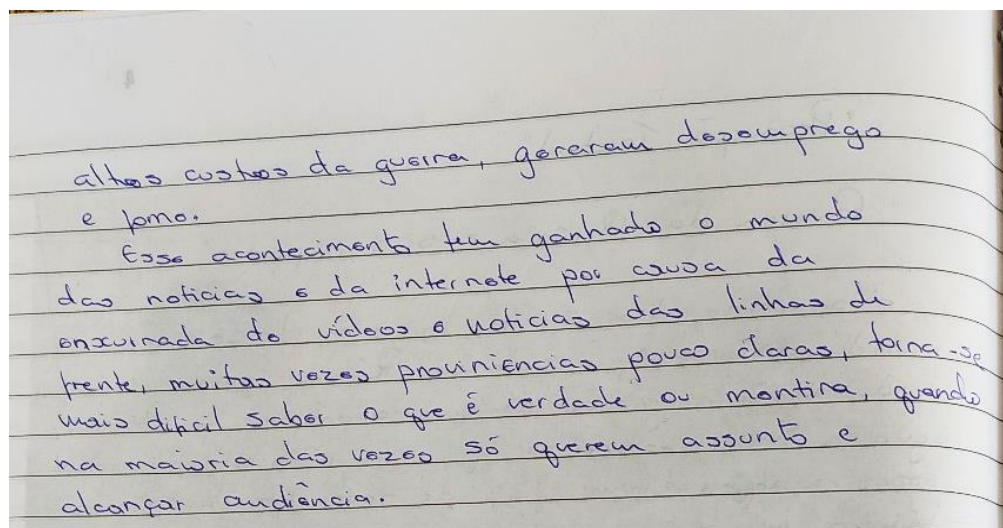
A pesquisa apresentada por meio de uma produção textual traz as reflexões necessárias para discussão na teia de ideias. Ela “realiza-se com o primeiro texto feito pelos alunos que já pesquisaram sobre o conteúdo. Esse ponto é o mais importante, pois é quando começam a tomar forma as ideias” (Ribeiro, 2020, p. 210). Essas ideias são expostas pela metodologia de *brainstorming*⁵, em que os alunos, induzidos pelo professor, identificam palavras ou temas geradores em seus textos que “são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras”. (Freire, 1987, p. 6).

A seguir, na Figura 9, destacamos a produção textual realizada por alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tauá para uma Instalação Geográfica, produzida com a temática: ‘Conflito entre Rússia e Ucrânia’, que compôs a exposição ‘O tempo não para: signos e símbolos nas ciências humanas’, no ano de 2022.

⁵ A metodologia de *brainstorming* é uma ferramenta criada por Osborn (1953), usada para gerar novas ideias, conceitos e soluções para qualquer problema, assunto ou tema em um ambiente livre da crítica e restrições à imaginação. Tem uma primeira fase caracterizada pela geração de muitas ideias sem crítica e uma segunda etapa em que se foca a crítica sobre as ideias geradas na etapa anterior, para escolher as melhores delas. É útil quando se deseja gerar a curto prazo muitas ideias sobre um tema ou problema a resolver (Ortiz, 2014).

Figura 9 – Produção textual sobre o conflito Ucrânia e Rússia no momento da teia de ideias





Fonte: Arquivos do autor (2022).

A investigação realizada por meio da elaboração de um texto funcionou como o esquema teórico que sustentou a sessão de *brainstorming*, auxiliando de maneira significativa na geração de palavras ou temas geradores, que consequentemente, inspiraram a escolha dos elementos para a concretização da instalação.

Palavras foram elencadas a partir da leitura e releitura do texto, pelo aluno e pelo professor, no movimento de construção e reconstrução, de afirmação e contradição, abstrato e concreto, num circuito de reflexão/ação e materialização, das quais foram identificadas como palavras geradoras e seus respectivos elementos semióticos: expansão da Otan; arame farpado; morte; osso; fome; prato; inflação; carteira e mídia; massa de modelar.

Essa Instalação Geográfica em especial faz alusão ao contexto histórico que o mundo estava vivenciando. Nessa obra, é possível discernir a visão e os sentimentos que esse conflito estava gerando no aluno.

Contudo, tais elementos em uma base esteticamente posta consolidam o nascimento de uma Instalação Geográfica: uma obra de arte de essência transcendental. Portanto, de que forma o movimento criativo transcende da palavra para os signos e símbolos e toma formas numa Instalação Geográfica?

A criação tem sua origem na imaginação do novo, baseada nas vivências e experiências adquiridas pelo ser humano ao longo da vida. É uma manifestação que reflete a reprodução do que já foi experimentado e conhecido.

Segundo Ostrower (2010, p. 9):

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

A criação é alcançada através de esforços imaginativos, facilitados por atos de dissociação e associação de fatos empíricos/experenciados.

Para Smolka (2009, p. 36):

A dissociação e associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. Qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas.

A associação tem como objetivo modelar os componentes resultantes da dissociação para construir uma nova imaginação. Ela é baseada nas experiências individuais e quanto mais ampla for a vivência, maior será a contribuição para o processo de imaginação. Quando os processos de dissociação e associação são concluídos, a imaginação se solidifica, levando à materialização da criação.

Como Ostrower (2010, p. 20) aborda:

Provindo de ideias inconscientes do nosso ser, ou talvez pré-conscientes, as associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo. São correspondências, conjecturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida.

De acordo com Smolka (2009), para conduzir a criação por meio de processos de dissociação e associação, desafios inerentes às necessidades, aos desejos e às vontades humanas devem ser estimulados. Além disso, o ato de criar sugere habilidades e técnicas que podem reproduzir os frutos da imaginação.

A produção subjetiva criadora de uma obra é impulsionada pela capacidade de imaginação do artista/criador: “a obra de arte faz parte da interioridade subjetiva e que, antes de ser uma realidade tangível e visível, tem de amadurecer na subjetividade criadora, no gênio no talento que lhe dão a forma definitiva.” (Hegel, 1992, p. 318)

Para vincular criação e criatividade, utilizamos o dicionário Aurélio, que define criatividade como a capacidade de criar, de inventar, a qualidade de uma pessoa com ideias originais, um indivíduo criativo. Dessa forma, entendemos que a criação é produto da criatividade.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois no contexto da prática pedagógica, ele tem a capacidade de fomentar a criação e a criatividade dos seus alunos. Normalmente, a atividade mental se harmoniza com a atividade física, contribuindo de forma lógica para o desenvolvimento da criatividade.

Para promover a criatividade dos alunos, no momento da teia de ideias, com o intuito de transcender as palavras geradoras para o concreto dos elementos de signos e símbolos, o professor deve estimular a intuição deles, fornecendo oportunidades para a reflexão sobre um determinado tópico ou para a análise de um objeto específico. Nesse processo, é importante que o professor ajude os estudantes a criarem soluções que respondam às investigações ou aos desafios apresentados.

Conforme Torrance (1965 *apud* Sousa, 2011, p. 11):

Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados.

A seguir, na Figura 10, é mostrada uma Instalação Geográfica que materializou a experiência aqui discutida:

Figura 10 – Instalação Geográfica – Conflito entre Rússia e Ucrânia



Fonte: Silva (2022).

A metodologia da Instalação Geográfica tem como produto a concretização das reflexões obtidas a partir de um determinado conteúdo da Geografia estudado, materializando-se com signos e símbolos em uma obra de arte (relógio, arame farpado, osso, carteira, prato de alumínio e massa de modelar). A obra de arte, resultado da Instalação Geográfica, posiciona-se como fim eminentemente legítimo do conhecimento, possuindo um caráter transcendental de transformação daquilo que foi investigado e pesquisado, interiorizado no intelecto e posteriormente incarnado com o auxílio da criatividade em signos e símbolos da Instalação Geográfica.

A utilização da Instalação Geográfica como meio para a materialização de uma obra de arte desempenha um papel significativo para a ampliação das abordagens de avaliação do conhecimento, introduzindo uma perspectiva inovadora nas teorias avaliativas.

As Instalações Geográficas emergem como potencial estratégia avaliativa, caracterizada pela eficácia ao promover uma avaliação construtiva. Essa modalidade de avaliação exige dos discentes a mobilização de habilidades como criatividade, pesquisa,

imaginação, e um engajamento ativo no processo de aprendizagem. Em virtude de sua ênfase para a construção ativa do conhecimento e desenvolvimento de competências essenciais, esta abordagem transcende a mera atribuição de notas como sua finalidade primordial.

A avaliação construtiva, cunhada pelo professor-pesquisador Emerson Ribeiro, em 2014, delineia o itinerário cognitivo que os estudantes percorrem até a concepção do produto final. Esse produto é, por sua vez, retroalimentado pelo ciclo criativo, cuja relevância se destaca ao impulsionar os alunos a forjar experiências que os instrumentalizam na compreensão do dia a dia.

Esses elementos são suscitados pelo processo de fusão e complexificação, em particular pelo acúmulo de vivências. O ciclo criativo se manifesta quando, na sala de aula, exploramos conteúdos geográficos e, subsequente, instigamos os alunos a assimilar por meio de signos e símbolos (a Instalação Geográfica). Nesse ínterim, exige-se que eles se aprofundem na pesquisa temática, de modo a propiciar, numa segunda etapa, o intercâmbio de ideias com os demais colegas em sala de aula, durante o evento da teia de ideias que predestinam à elaboração de uma rede de conceitos relacionados à temática em questão. Para viabilizar esse processo, é imperativo que o aluno produza um texto que registre suas descobertas e reflexões que desvendaram palavras geradoras.

Outro atributo imprescindível é trazer os aspectos da arte para dentro das práticas do ensino da Geografia, dando-lhe novas matizes de autenticidade no trabalho docente, tendo em vista que a obra de arte, segundo Lukács (2000), é considerada uma forma de conhecimento com um valor singular para a humanidade, capaz de oferecer uma compreensão do mundo que não é alcançável pela ciência ou pela filosofia. A obra de arte permite o acesso às emoções, sentimentos e experiências humanas de maneira diferenciada. Ademais, o valor estético da obra de arte ultrapassa a sua função utilitária e revela uma manifestação da beleza que vai além da compreensão racional.

Contudo, como as contribuições de Lukács (2000) sobre a estética e a arte impactam o entendimento das relações sociais? A esse respeito, destacamos que Lukács (2000) reconhece que a estética desempenha um papel crucial para a vida humana, pois envolve a capacidade de apreender o mundo através dos sentidos. Ele resgata a tradição filosófica que remonta a Baumgarten, o filósofo alemão que definiu a Estética como a teoria da sensibilidade, destacando como os sentidos humanos nos permitem compreender o mundo que nos cerca.

No entanto, Lukács (2000) vai além dessa abordagem tradicional da estética. Ele argumenta que a arte é uma forma de objetivar a experiência humana e refletir a realidade de

uma maneira única. A arte não é apenas uma imitação da realidade, como propôs Aristóteles, mas sim uma expressão profunda das aspirações e contradições de uma época.

Lukács (2000) também critica a abordagem de Kant, que separa a atividade útil da atividade estética. Essa separação é limitadora, pois a atividade estética é uma parte essencial da vida humana e não deve ser dissociada do restante de nossas atividades.

Ao discutir a importância da arte, Lukács (2000) expõem que ela não é apenas um reflexo da realidade, mas também uma forma de compreender e transformar essa realidade. A arte autêntica, segundo ele, emerge das profundas aspirações de sua época e reflete tanto o contexto histórico quanto a condição humana.

Além disso, Lukács (2000) ressalta que a arte tem uma dimensão histórica. Cada obra de arte está enraizada em seu tempo e carrega consigo as marcas da sociedade em que foi produzida. Ela é uma forma de eternizar um momento da evolução humana, uma expressão da história objetiva que se torna subjetiva por meio da criação artística.

Outro aspecto relevante é a sua capacidade de construir uma identidade coletiva e promover a coesão social, por meio da expressão compartilhada por um grupo de pessoas que possuem valores e experiências em comum. Por fim, a obra de arte também é vista como um importante documento histórico e cultural, que permite a reflexão sobre a condição humana em determinado momento histórico (Lukács, 2000).

Essa interligação entre cultura, história e sociedade se manifesta de maneira plena no espaço geográfico, que se converte em um produtor e reproduzidor contínuo de signos e símbolos. Discutimos essas conexões de forma mais detalhada na próxima seção.

4 UMA DISCUSSÃO SOBRE O ESPAÇO COMO PRODUÇÃO DE SIGNOS E SÍMBOLOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O espaço geográfico é uma seara rica em significados e representações, em que a produção de signos e símbolos desempenha uma função essencial ao ensino de Geografia. Para compreender essa dinâmica, é fundamental explorar os conceitos de consciência, trabalho e meio de produção como agentes ativos para a geração e reprodução desses signos, no contexto geográfico.

A consciência humana, moldada por influências sociais e culturais, é responsável por referir significados a elementos do espaço geográfico. É por meio dessa consciência que interpretamos e representamos o mundo ao nosso redor, mudando-o em signos que carregam nossas percepções e compreensões.

O trabalho humano, por sua vez, deixa uma marca indelével no espaço. As atividades laborais modificam o ambiente, criando sinais visíveis de transformação. Esses sinais, como estradas, edifícios, plantações e outros elementos, tornam-se signos que refletem a interação entre a sociedade e o espaço geográfico.

O meio de produção, que engloba ferramentas, tecnologias e processos, desempenha um papel fundamental para a geração e reprodução de signos. Através desses meios, os seres humanos criam representações simbólicas do espaço, seja por meio de mapas, fotografias, obras de arte ou outras formas de expressão.

O ensino da Geografia desempenha um papel crucial para a consideração do espaço como um produtor e reproduzidor de signos. Isso implica adotar uma abordagem conceitual inicial que inclui a compreensão dos conceitos chave, como espaço, paisagem, lugar e escala. Esses conceitos fornecem a base para a análise e interpretação do espaço geográfico e suas múltiplas representações simbólicas.

A linguagem, como veículo de comunicação e expressão, desempenha um papel vital para o ensino da Geografia. É por meio da linguagem que os estudantes aprendem a decodificar os signos presentes no espaço geográfico, desenvolvendo a capacidade de ler mapas, interpretar imagens e compreender os conteúdos.

A Semiótica, como a ciência dos signos, oferece uma abordagem enriquecedora para o ensino de Geografia. Ela nos ajuda a compreender como os signos são utilizados para representar e comunicar informações sobre lugares e paisagens. Além disso, destaca a conexão entre a Geografia e a arte, uma vez que a arte é uma forma de expressão que

frequentemente emprega signos e símbolos para transmitir significados relacionados ao espaço.

Essa reflexão nos leva a compreender que o espaço geográfico é um repositório rico de signos e símbolos que refletem nossa relação com o mundo. Por meio do ensino da Geografia, podemos explorar esses signos, decodificá-los e compreender as diversas realidades constituídas no nosso planeta e nas mais diversas sociedades.

Nesta seção, abordamos, portanto, a temática do Espaço Geográfico, considerando-o como um campo de produção e reprodução de signos e símbolos renovados, por meio da análise dos conceitos de consciência, trabalho e produção, bem como a possível relação entre o Ensino da Geografia, a semiótica e a arte.

A seguir, apresentamos uma produção textual oriunda de um discente do Centro de Educação de Jovens e Adultos, Luzia Araújo Freitas, localizado no município de Tauá-CE, por meio de uma pesquisa concebida a partir das leituras do texto intitulado “Fabiano de Graciliano Ramos”, que cominou na materialização de uma Instalação Geográfica.

FABIANO DE GRACILIANO RAMOS

Fabiano era um vaqueiro que recebia na partilha apenas uma parte dos animais criados na fazenda em que trabalhava. Ele não tinha uma roça e apenas semeava um pouco de feijão e milho na época de chuva. Comia da feira e vendia seus animais para conseguir dinheiro, mas sempre acabava com pouco. Se ele conseguisse economizar, poderia melhorar sua vida, mas isso era difícil devido à sua situação financeira precária.

Quando não tinha mais nada para vender, Fabiano precisava recorrer aos empréstimos do patrão e ceder seus produtos por um preço muito barato. Ele reclamava e tentava negociar, mas tinha medo de ser expulso da fazenda. Ele ficava com raiva e engolia sua angústia, mas de repente explodia e dizia que ninguém pode viver sem comer. Fabiano percebia que pouco a pouco estava perdendo seus animais e quando chegava a hora da partilha, ele sempre recebia menos do que esperava.

Certo dia, Fabiano ajustou a partilha de seus animais e foi consultar sua esposa, Sinhá Vitória, que ele considerava que ela tinha inteligência ou miolo. Juntos, eles fizeram cálculos matemáticos e tentaram melhorar sua situação financeira. Quando Fabiano foi até a cidade para vender seus animais, notou que as contas feitas pela sua esposa, eram diferentes das do patrão. Ele reclamou e o patrão justificou dizendo que era juros. Ele ficou chateado por estar sempre entregando o que era seu de mão beijada e trabalhar como um escravo sem nunca conseguir se libertar.

O patrão ficou zangado com a revolta de Fabiano e pediu que ele procurasse trabalho em outra fazenda. Fabiano ficou triste, mas pediu desculpas e jurou nunca mais fazer aquilo novamente. Ele sabia que não era instruído e que não tinha muitas oportunidades na vida, mas não queria que as pessoas ricas se aproveitassem dele. Ele sentou-se na calçada e olhou para seu dinheiro, tentando descobrir quanto tinha sido roubado. Fabiano sabia que estavam pegando seu gado quase de graça e inventando juros. Ele se sentiu roubado e enganado, mas sabia que precisava continuar lutando para sobreviver. (PRODUÇÃO TEXTUAL DE UM ALUNO DO CEJA TAUÁ NO MOMENTO DA TEIA DE IDEIAS, 2022).

Figura 10 – Instalação Geográfica vidas secas Fabiano e sua situação econômica



Ficha técnica:

Meia: Partilha; Renda

Livro: Miolo/inteligência Feminina

Fermento: Juros/dívidas (Fabiano)

Raiz: Não sai do chão/não se atrepa

Ferro de ferrar gado: Escravo sem alforria

Fonte: Silva (2022).

Ao procedermos a análise do texto, identificamos que o aluno descreve de forma precisa todo o descontentamento das relações de trabalho entre os personagens Fabiano e seu patrão. Nesse cenário, o vaqueiro, mesmo com a assistência de sua esposa para elucidar determinadas ideias, continua sendo oprimido, roubado e humilhado pelo fazendeiro. Tais prerrogativas, identificadas pelo aluno, perduram e tornam-se evidentes quando nos debruçamos sobre a análise das palavras-geradoras, bem como dos signos e símbolos eleitos para a composição da Instalação Geográfica.

4.1 OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA, TRABALHO E MEIO DE PRODUÇÃO COMO PRODUTORES DE SIGNOS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

O espaço (social) não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; ele engloba as coisas produzidas; ele compreende suas relações em sua coexistência e sua simultaneidade: ordem (relativa) e/ou desordem (relativa). Ele resulta de uma sequência e de um conjunto de operações, e não pode se reduzir a um simples objeto (Lefebvre, 2006).

O Espaço Geográfico tem como fisiologia inúmeros fenômenos coexistentes que emergem e são compreendidos semioticamente, por meio de signos e símbolos. Essas

múltiplas realidades compartilham uma substância comum e uma estrutura geral, caracterizadas por uma unicidade como essência.

O Espaço Geográfico, segundo Milton Santos (2007, p. 78):

[...] seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre eles especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.

Os objetos aqui podem ser interpretados como signos, que são constituídos, ora naturalmente, ora artificialmente, que podem ser agrupados em conjuntos, como também são mediadores entre si. Com isto, Espaço Geográfico é um produtor/reprodutor de signos, que vão se transformando com o auxílio do trabalho ao longo da história.

A sociedade, em suas diferentes gerações, não age somente em espaços naturais, mas sobre o próprio espaço social, construindo e reconstruindo, atribuindo novos valores simbólicos com os mais diversos signos. Com essas transformações feitas pelo ser humano, novas reapresentações surgem ao longo do tempo, possibilitando mais representações do mesmo objeto ou signo.

Entender as dimensões da vida social em um dado Espaço Geográfico e sua essência como agente transformador da humanidade e do real é crucial. O trabalho, como habilidade humana de alterar conscientemente eventos, objetos e materiais, produz novos elementos (signos e símbolos) que não existem na natureza. Essa reflexão é fundamental para compreender a dinâmica e a evolução das sociedades humanas.

É por meio do trabalho que se transforma a natureza e se criam as condições materiais para a vida social. De igual modo, o trabalho é um processo histórico que transcende a sua dimensão técnica ou mecânica e envolve a luta de classes e a construção da consciência de classe (Lucáks, 2003).

O modo de vida dos seres humanos está intimamente relacionado com o trabalho que, historicamente, fora utilizado, em especial, nas transformações diante da natureza, por meio da tentativa de controle e modificação espacial. Ocorre que é “Através do espaço (e no espaço), ao longo do processo histórico, que o homem produz a si mesmo. De modo que o mundo aponta uma prática real e concreta, que é espacial. Com isso, destaca-se o espaço enquanto dimensão indissociável da vida humana”. (Carlos, 2021, p. 27).

Dessa forma, compreendemos que é por meio do espaço que o passado é ressignificado e reapresentado pelas intervenções do hoje. Diante disso, cabe indagar: de que forma o ser humano se distingue dos outros seres vivos como ser social, capaz de fazer

reflexões sobre o Espaço? Como a sociedade constrói e reconstrói por suas gerações novos signos e símbolos? Que forças são utilizadas pela sociedade para materializar suas intenções objetivas e subjetivas?

A distinção do ser humano como o ser vivo social supremo é estabelecida pela existência da consciência, do trabalho e tudo aquilo que ele pode proporcionar por meio da sua capacidade de produção. A consciência, para o pensamento Marxista, se tendencia por meio da produção material histórica, que determinou ou determina a conjunção do seu desenvolvimento e nas condições para uma dada realidade mediada pelo trabalho. Essa realidade do trabalho se consolida pela produção que impõe as condições espaciais de sobrevivência.

Para Gramsci (2000, p. 77), “o trabalho é a atividade humana mais complexa e multifacetada, que envolve não apenas a produção de bens materiais, mas também a criação de símbolos, significados e valores culturais”. O trabalho não é apenas uma atividade técnica ou mecânica, mas uma atividade cultural e social, que está ligada à formação da consciência de classe e da identidade coletiva.

O trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas uma atividade política e cultural, que está ligada à luta pela emancipação e transformação social:

O trabalho é a atividade fundamental da vida humana e é através dele que os homens criam as condições materiais e culturais para a sua existência. Mas o trabalho também é um espaço de luta e resistência, onde se forjam novas formas de solidariedade e de consciência crítica. É nesse sentido que o trabalho pode ser uma fonte de emancipação e transformação social (Gramsci, 2000, p. 87).

Fundamental para a constituição de sociedade, trabalho é uma essencial dimensão. Nesse entendimento, a compreensão da categoria marxista de trabalho é necessária para entender as pessoas e suas trajetórias históricas assim como sua realidade atual. O trabalho é a condição para a interpretação humana e de sua consciência.

A carência, a escassez, a ausência e o desprovisionamento são necessidades; é o que lança o ser humano ao trabalho, e o trabalho é o processo material que produz sua vida. Esse é um fato básico da interação social humana.

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Os aspectos de realidade, tanto espiritual quanto material, que o homem ocupa, mediante o trabalho, os constituem como homem e, conseqüentemente, como sociedade, por meio de sua consciência. Gerador da realidade social, o ser humano também se auto influencia, estabelecendo uma relação dialética entre indivíduo-sociedade, sociedade-indivíduo, construindo uma interação de mútua reciprocidade. Nessa compreensão, “Uma sociedade é um espaço e uma arquitetura de conceitos, de formas e de leis, cuja verdade abstrata se impõe à realidade dos sentidos, dos corpos, dos quereres, e desejos”. (Lefebvre, 2006, p. 198).

Para Marx (1996), a consciência surge primeiro com a necessidade, que determina as relações com os demais indivíduos sociais. Ou seja, como objetivação do ser humano, o próprio trabalho/obra preserva a possibilidade da consciência. O ser humano se exterioriza e se objetiva a partir de suas próprias necessidades e conseqüentemente em seus reflexos com a natureza, evidenciando-se, assim, no mundo objetivo.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1996, p. 297).

Essas modificações não somente são exteriorizadas, como também re-interiorizadas, ganhando novos símbolos e simbologias, formas e conteúdo, no movimento de (subjetivação e objetivação) de sua consciência, construindo e reconstruindo a sua realidade própria e social com o uso do trabalho.

Portanto, compreendemos que é por meio das carências e conflitos da necessidade humana que a própria consciência do ser humano age. Por isso, a consciência se dá tanto mediante o ser real concreto, quanto simultaneamente com ele. Dessa maneira, a sua consciência será construída nesse processo de troca ativa com a consciência alheia mediada pelo trabalho (signo), no progresso desse sujeito, se desenvolvendo na construção da realidade concreta.

A consciência é, portanto, um produto das relações sociais, uma consequência do trabalho, um processo de humanização. “Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência”. (Marx, 2008, p. 30-31).

A consciência é um processo complexo que envolve não apenas o conhecimento intelectual, mas também a experiência prática e a dimensão emocional do sujeito. A consciência não é algo dado de antemão, mas é produzida socialmente. Nas palavras de Gramsci (2000, p. 11), “a consciência é algo que se constrói através de um processo histórico e social, e não algo que é dado de maneira imutável e intemporal”.

Marx nos alerta, a partir de seus estudos sobre a sociedade capitalista e as suas condições de produção desenvolvida historicamente, que o trabalho gera elementos negativos para a formação da consciência do ser humano. Isso pode ser percebido em duas situações: como constituição de uma falsa consciência e como gerador de alienação.

Como modo de produção material, o capitalismo promoveu significativas mudanças econômicas e sociais que alteraram por completo os padrões de vida da sociedade. Os meios de produção, outrora pertencentes ao trabalhador, agora são exclusivos do capitalista. O trabalhador perdeu a noção geral da produção, sendo obrigado a vender apenas sua força de trabalho, tornando-se uma mera mercadoria.

A força de trabalho é, pois, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. E por que razão a vende? Para viver. Mas a manifestação da força de trabalho, o trabalho mesmo é a atividade vital própria do operário, a sua maneira específica de manifestar a vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para conseguir os necessários meios de subsistência. (Marx, s.d., p. 22).

A produção de objetos realizada pelo trabalhador pertence ao capitalista. O operário tornou-se alienado sobre o processo de produção do seu trabalho. Além disso, a ideologia é reproduzida na produção. Sendo assim, o trabalho é um dos principais espaços em que a ideologia é incorporada e reproduzida pelos trabalhadores. Assim, “A ideologia é reproduzida no trabalho através de rituais, linguagens e símbolos que reproduzem as relações de poder e dominação da sociedade capitalista” (Althusser, 1979, p. 72).

Consequentemente, o trabalhador não reconhece, ao final da produção, o objeto como fruto de sua força produtiva, ou seja, o objeto torna-se um elemento estranho aos olhos dele:

[...] o objecto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objectivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objectivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objectivação como perda e servidão do objecto, a apropriação como alienação. (Marx, 1964, p. 159)

É desse modo que a consciência de classe é formada, tendo em vista, que o trabalhador e o capitalista estão em constante processo de negociação da força de trabalho e produção de

mercadorias. Nesse sentido, a consciência é determinada de acordo com a posição do lugar que ocupa no processo produtivo, conforme os interesses que representam.

A consciência, no modo de produção capitalista, tende a ser orientada ideologicamente pela combinação de relações sociais entre capitalistas e trabalhadores, “de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si”. (Marx 2011, p.30).

Os proletários concebem essas associações de trabalho, de modo invertido, em razão de não ser revelada nitidamente, havendo uma ideologia, um posicionamento invertido da existência material da sociedade e o formato da consciência dos indivíduos. Com isto, a consciência está impedida de uma compreensão fidedigna da realidade, pois o pensamento está comedido a uma distorção a qual a consciência se submete. Assim, de que forma os trabalhadores poderão reverter o estado de obscuridade da realidade social, para compreensão clarificada de consciência sobre as relações materiais?

Ao passar do tempo, os trabalhadores, dentro dos meios de produção de que fazem parte, tornam-se cada vez mais conscientes da natureza alienante de sua situação. Concomitantemente a isso, emerge uma organização de reivindicação de melhores condições de trabalho, tendo em vista que vão se libertando da obscuridade do processo de produção em que estão inseridos e vão consolidando uma consciência política e consequentemente erguendo uma nova classe de trabalhadores com potenciais revolucionários.

Dessa forma, a consciência de classe é construída através da experiência do trabalho e da luta de classes para a produção: “A experiência do trabalho é a base fundamental da consciência de classe, porque é no trabalho que os trabalhadores se confrontam diretamente com as condições de sua exploração e opressão, e é através da luta de classes na produção que se desenvolve a consciência crítica” (Lucáks, 2003, p. 150).

A mudança social só é possível por meio da construção de uma nova consciência, capaz de superar a visão de mundo dominante e apontar para novas possibilidades de organização social. A consciência é um elemento fundamental para a luta pela transformação social, pois “a conquista da hegemonia cultural é a condição prévia para a transformação da sociedade” (Gramsci, 2000, p. 56).

No sentido mais amplo, os seres humanos, enquanto indivíduos sociais, criam história, consciência e o mundo em que vive. Nada existe na história e na sociedade que não tenha sido

produzido e criado por eles. Lefebvre (2006) argumenta que, na obra de Marx e Engels, o termo ‘produção’ é carregado de ambiguidade, enriquecendo sua complexidade.

Ele possui dois significados, um deles sendo muito abrangente e o outro sendo mais específico. A produção, no sentido mais abrangente, engloba várias obras e formas distintas, mesmo que essas formas não sejam facilmente associadas aos seus criadores ou à própria produção, como as da metafísica: atemporais, abstratas e formação lógica.

Sobre o conceito de produção Lefebvre (2006, p. 106), diz-nos: “nem Marx, nem Engels deixaram o conceito da produção indeterminado. Eles o circunscreveram, mas então não se trata mais de obras no sentido amplo; o conceito se refere apenas a coisas: produtos”. Produção, produto e trabalho são conceitos que surgem juntos e servem como base para a economia política. Tais conceitos são abstrações relevantes, mas, simultaneamente, concretas, pois possibilitam perceber os vínculos para a concepção de produção.

[...] a produção como atividade/ação essencial do humano - ao mesmo tempo em que permite pensá-la em cada momento, circunscrita a um determinado grau de desenvolvimento da história da humanidade, o que significa dizer que a produção se define com características comuns em diferentes épocas fundadas em relações reais que se desenvolvem no bojo de um movimento real e, em cada momento dessa história, em suas particularidades. (Carlos, 2021, p. 28).

A concepção de produção inclui, também, duas características: refere-se ao processo criativo do ser humano (do ser genérico) e possui uma natureza histórica. Já o espaço mantém o significado da dinâmica das necessidades e dos anseios que definem a perpetuação da sociedade em uma perspectiva ampla, alcançando a vida além da mera subsistência.

Os meios de produção vão além da simples fabricação de objetos, também incluindo a reprodução das dinâmicas sociais, levando à inovação na produção (Carlos, 2021). Portanto, não é possível desconsiderar os aspectos planejado e institucional da reprodução, tampouco o papel vital que o Estado desempenha para a conservação das interações sociais em geral.

Dessa forma, a ideia de produção inclui a estratégia baseada no rotineiro, no sistemático, no cotidiano, no qual é componente crucial do modo de concentração do capital, moldando as relações de produção concretizadas mediante vários processos, principalmente no e pelo Espaço.

Do ponto de vista espacial, produção é condição da realização do processo produtivo, unindo os atos de distribuição, troca e consumo de mercadorias (quando o espaço se produz como materialidade, na forma de infraestrutura viária, por exemplo), mas também rede de água, luz, esgoto etc. Todavia, ao expandir-se diz respeito à constituição de lugares mais amplos de reprodução de relações sociais, de uma cultura, de uma ideologia, de um conhecimento. (Carlos, 2021, p. 49).

As práticas socioespaciais, na sua plenitude, são voltadas para o concreto, em suma, para a objetividade. No entanto, o conceito de produção também considera o processo subjetivo, por meio da linguagem e suas representações, refletidas pelo mundo das mercadorias.

Nesse processo, as necessidades se ampliam, tornam-se mais complexas englobando o mundo da mercadoria, que, ao extrapolar o processo produtivo como necessidade de sua própria reprodução, invade e redefine a vida, assim como o lugar que o indivíduo ocupa a sociedade. (Carlos, 2021, p. 49).

A dialética da produção está contida intrinsecamente na reprodução, permitindo uma compreensão da possibilidade de transcendência dos termos da produção e dos seus cenários originais, visando a ampliação em direção a diferentes perspectivas temporais e espaciais, ou seja, o espaço social é simultaneamente produto-produtor de signos, em um movimento dialetizado.

Enquanto produto, por interação ou retroação, o espaço intervém na própria produção: organização do trabalho produtivo, transportes, fluxos de matérias-primas e de energias, redes de repartição de produtos. À sua maneira produtivo e produtor, o espaço (mal ou bem-organizado) entra nas relações de produção e nas forças produtivas. Seu conceito não pode, portanto, ser isolado e permanecer estático. Ele se dialetiza: produto-produtor, suporte de relações econômicas e sociais (Lefebvre, 2006, p. 07).

Se a dinâmica social interfere na forma de produção, ela é tanto consequência quanto causa e motivo para mudanças nesse sistema produtivo. Em termos gerais, o espaço social desenvolve-se juntamente com as sociedades, influenciando e sendo influenciado por elas, construindo e reconstruindo novos signos e símbolos, fruto inteligível da constância espacial, do qual a sociedade impõe cotidianamente. No entanto, de que forma a Ciência Geográfica consegue discutir essas produções e reproduções de signos e símbolos, constituído no Espaço Geográfico em sala de aula? De que maneira, são clarificadas as entranhas desse processo, para que a sociedade possa entendê-lo de forma crítica transformadora?

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DO ESPAÇO COMO PRODUTOR E REPRODUTOR DE SIGNOS

O espaço geográfico é uma construção social e histórica que resulta das relações entre os seres humanos e a natureza, sendo que essas relações são permeadas por significados e simbolismos produzidos pela cultura (Santos, 2007).

Na perspectiva e análise da geografia crítica, o espaço geográfico é fruto da produção humana por meio do trabalho. Trata-se de um espaço estruturado, onde os variados componentes são espacializados conforme uma lógica específica, alinhada aos interesses e demandas das coletividades sociais capitalistas que o ocupam.

Com o olhar geográfico, observamos que a sociedade está em constante evolução para atender suas necessidades. Com o intuito de prover o atendimento dessas demandas recorrentes, muitas vezes, surgem, simultaneamente, novas carências. Assim, o espaço geográfico é continuamente transformado e retransformado pela ação da sociedade com uso do trabalho. Enquanto certos espaços experimentam expansão ou novas formações, outros podem permanecer estagnados.

Nos últimos dois séculos, a humanidade promoveu processos intensos de urbanização e industrialização. A consequente modernização agrária ocasionou uma redistribuição espacial da população rural para áreas urbanas, motivada pela procura de oportunidades de trabalho para atender suas necessidades e sustentos.

O espaço geográfico integra, de forma intrínseca, duas faces essenciais: a social e a natural. Ambas contribuem para sua formação, originadas dos fenômenos sociais e naturais. Entretanto, é a atuação da sociedade que predomina na transformação das paisagens e na construção e reconstrução contínua do espaço geográfico.

As necessidades e as exigências da sociedade capitalista de consumo impregnam a vasta maioria dos espaços geográficos, refletindo suas características, de maneira direta ou indireta, em quase todas as paisagens globais. As paisagens urbanas e rurais são marcadas pela presença de elementos naturais que foram modificados pela intervenção humana, ao longo do tempo consumadas pelo trabalho.

No cenário atual, técnico científico e informacional, é plausível que, ao ingressar no ambiente escolar, o aluno já tenha uma pré-compreensão dos conceitos associados ao espaço globalizado; já possua sentimento de pertencimento a uma sociedade de consumo, identificando produtos de origem internacional e observando transformações das paisagens, como construção ou reconstrução de vias de transporte ou a remoção de uma dada vegetação. À medida que avança nas seriações, tais percepções são refinadas e integradas a conceitos mais amplos de espaço e temporalidade.

O designativo do termo transformação permeia todo o olhar geográfico, pois a sociedade capitalista, ao atender às demandas que ela própria estabelece, interage com o meio natural, resultando em modificações espaciais significativas.

A transformação ou metamorfose espacial, oriunda da atuação das mais diversas sociedades, modela estruturas geográficas, como centros urbanos e zonas agrárias, modificando o ambiente natural ou original que antecedeu a influência humana. Ao interagirem com a natureza, as sociedades buscam controlá-la, transformá-la e exercer domínio sobre ela. Essas competências são assimiladas de maneira distinta, dependendo da estrutura produtiva social específica de cada comunidade.

A ligação da sociedade com a natureza é mediada pelo trabalho. Dada a premissa de que é com o trabalho individual e coletivo que se estabelece a transformação do meio ambiente, é crucial entender as interfaces sociais para interpretar as modificações realizadas na natureza, especialmente considerando que sua apropriação se insere em um contexto histórico.

Foi o advento, especificamente, da Revolução Industrial, na Inglaterra do século XVIII, que acelerou esse processo de transformação e apropriação da natureza. As áreas urbanas tornaram-se núcleos de atração populacional devido às oportunidades fabris, ocasionando uma urbanização acelerada que exigiu a expansão do setor comercial e de serviços, alterando significativamente as paisagens naturais.

Essa reflexão sobre metamorfose ou transformação espacial é intrínseca às atividades de observação e análise geográfica. Desde as etapas iniciais da educação, o trabalho nas aulas de geografia tende a ampliar a compreensão do aluno sobre o Espaço Geográfico, levando-o a considerar-se como um agente ativo e transformador, e não apenas como um receptor passivo.

O Professor de Geografia é o mediador entre os conhecimentos obtidos pela experiência do aluno com os conceitos geográficos aprendidos em sala de aula. Cada vivência do educando poderá ser revista e expandida, fazendo a interligação dos seus conceitos espontâneos para os científicos.

No entanto, é necessário por parte do docente o entendimento e a clareza dos conceitos que irá abordar em suas aulas, como, por exemplo: espaço, paisagem, lugar e escala. Acreditamos constituir-se em grave lacuna, no processo de ensino, o desconhecimento ou a confusão dos conceitos-chaves da disciplina ministrada.

4.3 ABORDAGEM CONCEITUAL BÁSICA: ESPAÇO, PAISAGEM, LUGAR E ESCALA

Para que a Geografia, enquanto disciplina escolar, não seja repassada, apenas como um processo mnemônico de fatos, situações e objetos geográficos, o professor deve discutir com clareza em sala de aula o significado teórico-conceitual de seu objeto de estudo; no caso, o espaço, o qual se desdobra em outros conceitos como o de lugar, de paisagem, de escala, dentre outros. Destacamos, nesta subseção, a ênfase nos quatro conceitos acima especificados, por considerá-los básicos ao entendimento da Geografia enquanto ciência e de temáticas que se desdobram no âmbito da análise.

Como já argumentamos, a mediação, com métodos e técnicas empregadas pelo professor, deriva principalmente da consciência de seus objetivos e da clareza dos conceitos a serem trabalhados. Na análise dessa temática, destacamos, inicialmente, o espaço, como conceito principal discutido neste tópico.

O espaço geográfico, que se origina a partir do processo de produção e reprodução da sociedade, sendo configurado por seus movimentos e manifestando-se nas variadas paisagens. Conforme destacado por Santos (1994, p. 61):

Todos os espaços são geográficos porque são determinados pelo movimento da sociedade, da produção. Mas tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos.

No contexto do ensino de Geografia como disciplina escolar, a compreensão dos elementos do espaço depende da percepção e do conhecimento que se adquire, os quais moldam a concepção de paisagem. A percepção do espaço construído é mediada pelos estímulos sensoriais e pelo conhecimento previamente adquirido.

A compreensão do espaço depende da percepção e do conhecimento adquirido, os quais são influenciados pela apreensão adotada e pela escala na qual se está analisando o espaço. Nesse contexto, como também apontado por Santos (1994, p. 61), “a dimensão da paisagem é a mesma da percepção do que nos chega aos sentidos. Essa percepção se dá através de um processo seletivo, o qual depende da interpretação, que deve ultrapassar os limites da aparência para chegar ao seu verdadeiro significado.”

Avançando na análise dos conceitos em discussão, ressaltamos a noção de lugar, a qual é considerada um componente intrínseco de um espaço específico. Cavalcanti (1998)

estabelece três perspectivas teórico-metodológicas distintas em relação à concepção de lugar, na Geografia, a saber: a perspectiva humanística, que encara o lugar enquanto espaço vivido, experienciado pelo indivíduo que o tem como familiar; a perspectiva histórico-dialética, que aborda o lugar frente ao processo de globalização como forma antagônica e como processo de fragmentação; e, por fim, a perspectiva pós-moderna, baseada na valorização do empírico-individual.

Nesse cenário, enfatizamos a importância do conceito de lugar como a referência inicial no desenvolvimento da compreensão do espaço e da espacialidade do indivíduo. O lugar se torna a base de referência primordial para a comparação e a compreensão.

Na análise de outro importante conceito, que é a paisagem, baseado no trabalho de Cavalcanti (1998), sobre o ensino de Geografia, vemos a autora ressaltar que, na construção do conceito de paisagem, é importante “[...] considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar [...]” (Cavalcanti, 1998, p. 98).

O conceito de paisagem é, aqui, discutido a partir da classificação de Santos (1994, p. 65), que o vê como “[...] um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formado por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério [...]”.

Isso deve ser interligado ao conhecimento do lugar e das sensações que emergem dos signos que constituem a paisagem. Essa perspectiva é alcançada por meio da apreensão desses elementos em suas respectivas escalas, com o objetivo final de construir um conhecimento coeso que permita aos alunos não apenas compreender a dimensão da paisagem, mas também compreender sua dinâmica espacial no processo de produção e reprodução. No entanto, é crucial evitar a confusão entre o movimento da sociedade, ou seja, sua ‘espacialização’, com o espaço e a paisagem, conforme alertado por Santos (1994, p. 73-74).

O espaço é o resultado da soma e da síntese, sempre refeita, da paisagem com a sociedade através da espacialidade. A paisagem tem permanência e a espacialidade é um momento. A paisagem é a coisa e a espacialização é funcional e o espaço é estrutural. A paisagem é relativamente permanente, enquanto a espacialização é mutável, circunstancial, produto de uma mudança estrutural ou funcional. A paisagem precede a história e será escrita sobre ela ou modifica para acolher uma nova atualidade, uma inovação. A espacialização é sempre o presente, um presente fugindo, enquanto a paisagem é sempre o passado, ainda que recente. O espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade. A espacialidade seria um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade, sobre um determinado arranjo espacial.

Na construção de uma noção de espaço, baseada nas relações entre grupos e indivíduos, destaca-se a noção de escala enquanto conceito e enquanto instrumento para a compreensão da Geografia como ciência e desta enquanto disciplina escolar.

Segundo Castro (1995), a escala se apresenta, dentro de sua base conceitual, em três partes principais: “enquanto raciocínio analógico entre as escalas cartográfica e geográfica; enquanto necessidade de coerência entre o percebido e o concebido; e enquanto estratégia de apreensão da realidade.” (Castro, 1995, p. 119).

Em síntese, podemos partir da suposição de que a escala possui quatro campos fundadores: o referente, a percepção, a concepção e a representação. Estes campos definem, pois, uma figuração do espaço que não é somente uma caracterização de um espaço em relação a um referencial, mas uma figuração de um espaço mais amplo do que aquele que pode ser apreendido em sua globalidade, ou seja, é a imagem que substitui o território que ela representa. Neste sentido, a escala é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção mesma da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado. As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não uma progressão linear de medidas de aproximação sucessivas. (Castro, 1995, p. 135).

Somente ao definir a escala de análise em conexão com outros conceitos de estudo é que o aluno inicia seu processo de compreensão e apreensão do conteúdo. Nesse contexto, é importante notar que o fenômeno da percepção, de acordo com a filósofa Marilena Chaui, se distingue da mera sensação, um tema que foi minuciosamente investigado pelas correntes empiristas e intelectualistas.

Sem adentrar nessa discussão de base filosófica, a qual se intensifica com o surgimento da fenomenologia, ressaltamos, ainda segundo Chaui (1995), as seguintes características do processo de percepção:

A percepção é dada através dos sentidos por meio do conhecimento sensorial, está vinculado com a relação do sujeito com o mundo exterior o qual é percebido de acordo com os sentidos, classificado como “campo perceptivo”. A percepção envolve a personalidade do indivíduo, sua história, seus desejos e suas paixões, envolve sua vida social, seus valores e suas relações. A percepção nos orienta na ação cotidiana desde as ações mais simples as mais subjetivas e complexas, sendo que a ocorrência de erros no processo perceptivo produz, impreterivelmente, o fenômeno da ilusão. (Chaui, 1995, p. 122).

O domínio das noções de espaço, de lugar, de paisagem e de escala, assim como a consciência do processo de percepção do educando, torna ainda mais complexo o sistema de ensino de Geografia. Esse deve ser planejado de acordo com o desenvolvimento, do

pensamento e da linguagem do aluno, de sua história e condição de vida; deve valorizar o cotidiano desse discente como referencial de trabalho e, sobretudo, buscar nas outras disciplinas atividades complementares que facilitem a apreensão do conteúdo a ser ministrado.

Com a vivência e a interação direta com seu entorno espacial, o aluno elabora concepções de espaços, signos e símbolos não diretamente experimentados, delineando a transição da passagem do espaço vivido para o percebido e, posteriormente, o concebido, fazendo assim a sua própria construção do conhecimento geográfico.

Cada concepção e noção sobre o mundo emerge de um amálgama entre experiências individuais, instruções e imaginação. Os locais que habitamos, os espaços que exploramos, os contextos descritos na literatura e retratados em manifestações artísticas, enriquecem nossas experiências com signos e símbolos em relação a nossas representações acerca da natureza e da condição humana.

Todos nós atuamos como construtores e reconstrutores de signos e símbolos por meio do trabalho no espaço geográfico, estabelecendo ordem e estruturando Paisagens, temporalidades e relações causais, fundamentados em nossas percepções e inclinações particulares e coletivas.

O ensino da Geografia crítica almeja cultivar no estudante habilidades de observação, análise e interpretação, qualificando-o para uma reflexão crítica sobre a realidade com o propósito de promover a compreensão de como ocorrem as transformações espaciais, e consequentemente construir e reconstruir novos signos e símbolos.

Ao considerar e incorporar as informações trazidas pelos estudantes à sala de aula – provenientes de contextos rurais ou urbanos, de estratos socioeconômicos diversos - o Professor de Geografia pode desenvolver em seus alunos significados mais amplo de caráter científico, incorporando as diversas concepções de mundo manifestadas pelos alunos.

Tais finalidades permitem uma consciência crítica das relações sociais que os seres humanos vão estabelecendo ao longo do seu desenvolvimento uns com os outros no espaço, um ‘mosaico cultural’, absorvendo informações, objetos e significados previamente delineados pela coletividade humana ao longo do tempo.

Portanto, é necessário refletirmos sobre como o docente, por meio do uso da linguagem, pode fazer com que o educando consiga, de forma crítica, realizar tais observações, análises e interpretações do Espaço Geográfico de forma consciente e emancipadora.

4.4 A LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao longo dos dois últimos séculos, a linguagem, como objeto de análise, consolidou-se notavelmente nas ciências humanas, reconhecendo-se como um pilar fundamental na estruturação da vida social, da comunicação e na construção do conhecimento: “O que a passagem dos séculos evidencia é a infinita capacidade humana de produzir linguagens e, por meio delas, cada vez mais, ir diversificando e multiplicando nossos modos de comunicar.” (Santaella, 2019, p. 39).

Com a linguagem, estabelecemos conexões e interagimos com o planeta e com a sociedade. É por meio das palavras que nomeamos objetos, referenciamos lugares e identificamos indivíduos. Assim, tornou-se oportuno entender a origem das palavras, seus significados iniciais e se elas mantiveram seus sentidos originais ou se evoluíram para adquirir novas conotações em um dado contexto geográfico.

Na Geografia, conceitos imprescindíveis como espaço, lugar, paisagem, dentre outros, passaram como também vêm passando por transformações desde sua origem e sistematização. Compreender essa evolução é crucial antes de debater a melhor maneira de empregá-los, refletir sobre eles e, eventualmente, introduzir novas palavras e conceitos científicos. Contudo, tais construções devem estar alicerçadas em conceitos espontâneos, oriundos das vivências e experiências trazidas pelos estudantes.

No fazer pedagógico da geografia, fomentamos os conceitos espontâneos que estão intrinsecamente ligados à rotina diária dos alunos. Comumente, os indivíduos têm percepções ou expectativas acerca desses conceitos. Portanto, assimilação dos Conceitos Geográficos, aproveitando o uso dos mais diversos tipos de linguagens, provindos dos conceitos espontâneos previamente reconhecidos pelos estudantes, pressupõe conectá-los aos frutos do conceito científico.

Estes, por sua vez, integram o legado cultural acumulado e são reconhecidos socialmente como aptos para serem assimilados pelos discentes. “Sob o ponto de vista dos signos e seus significados, as culturas costumam ser chamadas de sistemas de símbolos. Hoje, eles se multiplicam a perder de vista.” (Santaella, 2019, p. 234).

Conduzir o ensino dessa maneira exige que o Professor de Geografia estabeleça uma relação de entendimento mais próxima com os estudantes. Esse vínculo permite entender melhor o que eles já sabem, como adquiriram tal conhecimento e lancem novos desafios.

O ensino de geografia desafia os alunos a compreenderem e interpretar o mundo que os cerca. Nesse processo, a Semiótica, que estuda os signos e seus significados, emerge como uma abordagem valiosa para a análise crítica de representações geográficas.

4.5 A SEMIÓTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Primeiramente, para entender a relação entre a semiótica e o Ensino de Geografia, é fundamental compreendermos que a semiótica é “definida como uma doutrina, ciência ou teoria dos signos.” (Santaella, 2019, p. 28). E, a nossa concepção de signos é: uma ferramenta psicológica de comunicação com várias camadas de entendimento. A primeira, a mais básica, serve como um veículo para expressar uma ideia ou conceito específico. Mas, além dessa interpretação direta, o signo também tem a condição de transmitir informações mais profundas, como normas e valores sobre os contextos cultural e social em que ele é usado.

A semiótica, enquanto ciência voltada para a investigação dos sistemas de signos, disponibiliza um sólido arcabouço teórico que ajuda a esclarecer as complexas linguagens apresentadas no Ensino da Geografia, em especial para seus conceitos fundamentais: Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Região e Território. Tais conceitos possuem signos de forma abundante, desde os elementos semióticos em mapas até as imagens que representam lugares e culturas.

A intersecção interdisciplinar entre a semiótica e o Ensino da Geografia possibilitam abordagens mais ricas e críticas. Os professores de geografia podem desenvolver atividades com o uso da análise de mapas, aula de campo, fotografias, pinturas, vídeos, textos, croqui, maquetes e Instalação Geográfica. Com a aplicação dessas metodologias, os estudantes, por sua vez, têm a oportunidade de investigar como diferentes signos e símbolos estão posicionados para a leitura e interpretação sobre as relações entre o espaço, natureza e sociedade.

Na análise semiótica dos signos presentes em imagens, é possível perceber que as fotografias, por exemplo, podem ser interpretadas como textos visuais que transportam consigo significados históricos, culturais, ideológicos e sociais. No contexto do Ensino da Geografia, essa abordagem possibilita aos estudantes uma compreensão mais elucidadora da forma como o Espaço Geográfico pode ser percebido e desvendado.

A análise semiótica do Espaço Geográfico e de seus conceitos implica na identificação de um *corpus* de análise, o qual é delineado com base em critérios específicos que desencadeiam a investigação dos elementos ‘significados’ presentes.

O corpus deve ser bastante amplo para que se possa razoavelmente esperar que seus elementos saturem um sistema completo de semelhanças e diferenças: é certo que, quando dissecamos uma sequência de materiais, ao cabo de certo tempo acabamos por encontrar fatos e relações já referenciados (vimos que a identidade dos signos constituía um fato de língua); esses "retornos" são cada vez mais frequentes, até que não se descubra nenhum material novo: o corpus está então saturado. (Barthes, 2006, p. 105).

Além dos sinais visuais, a linguagem textual desempenha um papel crucial para a geografia. A semiótica da linguagem permite uma análise aprofundada de como os textos geográficos usam palavras e outros signos para descrever lugares, características naturais e processos sociais. “A palavra, enquanto signo, pode preencher, pois, qualquer espécie de função ideológica, seja ela estética, científica, moral ou religiosa.” (Bakhtin, 2014, p. 37).

A aplicação da semiótica no ensino oferece uma abordagem enriquecedora para os estudantes explorarem o mundo que os cerca. Ao entender as diversas subjetividades dos signos na representação e interpretação geográfica, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas e adquirir um nível mais elevado de consciência ao ler o espaço geográfico.

Isso não apenas amplia sua compreensão da geografia, mas também os capacita a analisar de forma mais profunda as contradições do mundo em que vivemos. Outro aspecto que agrega essa rica interdisciplinaridade é a presença da arte como sendo ciência de expressão significativa da interpretação e compreensão do mundo que pode ser permeada por uma produção artística.

4.6 SEMIÓTICA, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ARTE

O ensino da Geografia facilita a interpretação dos espaços, dos lugares, como também as relações complexas que se estabelecem entre a sociedade e a natureza. Nesse caminho pedagógico, a semiótica, como disciplina que se debruça sobre os sistemas de signos e símbolos, e a arte, enquanto expressão criativa intrinsecamente ligada à cultura, desempenham um papel de extrema relevância na busca pela compreensão e esclarecimento dessas relações de produção capitalista.

A análise semiótica do espaço geográfico permite uma desmistificação do senso comum das representações visuais, destacando-se, desta forma, sua natureza signífica e ideológica cultural. “Todo componente histórico-cultural é, por sua natureza, um signo, visto que a existência da ideologia está intrinsecamente ligada à presença de signos.” (Bakhtin, 1981, p. 10). Os alunos aprendem a considerar os significados subjacentes aos signos, por exemplo, em mapas, paisagens, imagens, pinturas e instalações Geográficas, promovendo uma melhor compreensão das representações espaciais.

A arte, por sua vez, é uma manifestação profunda da cultura e da experiência humana. As obras de arte, sejam pinturas, esculturas, fotografias ou instalações, muitas vezes, encarnam representações simbólicas de lugares, paisagens e questões geográficas.

Por meio da análise de obras de arte relacionadas à geografia, os alunos podem explorar como diferentes culturas e épocas representaram e interpretaram o espaço. A arte também oferece uma oportunidade única para refletir sobre as relações entre sociedade e meio ambiente, permitindo uma análise crítica das questões geográficas contemporâneas, como as mudanças climáticas e a urbanização.

A integração da semiótica e da arte ao ensino da Geografia pode ser realizada através de atividades práticas e análises de casos. Os estudantes são incentivados a criar mapas simbólicos, produzir obras de arte inspiradas na paisagem local e analisar obras de arte existentes em busca de elementos geográficos e culturais. Essas abordagens interdisciplinares incentivam uma compreensão holística do espaço geográfico, avaliação da diversidade cultural e promovem a alfabetização geográfica.

O diálogo da semiótica e da arte com o ensino da Geografia representa uma abordagem interdisciplinar que enriquece a compreensão do espaço geográfico. Ao explorar signos e símbolos, bem como expressões culturais, os alunos podem desenvolver habilidades críticas e uma apreciação mais profunda acerca da complexidade do mundo em que vivemos. Essa abordagem promove uma educação geográfica mais significativa e contextualizada, qualificando os estudantes a serem leitores críticos do espaço geográfico e das representações que os cercam.

5 A INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE CONCEITOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

Nesta seção, abordamos a construção de conceitos geográficos em dissertações produzidas, nos últimos sete anos, nos Programas de Mestrado em Educação da URCA e Geografia da UFPB. Para tal análise, empregamos o acervo fotográfico presente nesses estudos com Instalação Geográfica. Compreendemos que a fotografia atua como um reflexo do objeto representado, derivado de uma entidade concreta, produzindo uma marca e um vestígio na imagem capturada.

5.1 COMPREENDENDO A ORIGEM DO ESQUEMA METODOLÓGICO

A singularidade da comunicação humana é manifestada através de nossa habilidade intrínseca de compreender o mundo por meio do uso de signos e símbolos. A Semiótica se debruça na discussão sobre a capacidade da linguagem em transformar um objeto ausente em algo presente, desencadeando, assim, um processo interpretativo no indivíduo.

Nesse contexto, devido à sua capacidade de criar signos e símbolos, o ser humano transcende a imediatez da situação e dos instintos, criando um mundo próprio. A aquisição da linguagem nos permite refletir tanto sobre o futuro quanto a respeito do passado; sobre a elaboração e compreensão de regras; acerca da capacidade de abstração e imaginação; bem como sobre a habilidade de estabelecer relações tanto conosco quanto com outros indivíduos.

Por meio da linguagem, não apenas somos capazes de compreender e influenciar o mundo ao nosso redor, mas também de construí-lo e intervir sobre ele. Todo o conhecimento, ação e experiência humana adquirem significado à medida que são expressos por meio de uma linguagem dinâmica e em constante evolução.

As instalações geográficas, além de uma metodologia de ensino com esquema didático já bem definido aqui por nós, configura-se como uma linguagem dinâmica que pode ser utilizada por diversos grupos sociais em diferentes tempos e espaços, utilizando signos e símbolos para materializar um dado conhecimento geográfico.

Constatar tais materializações com o objetivo de identificar conceitos geográficos escolares torna-se imperativo para o avanço do nosso trabalho. Para fazermos essas análises, buscamos, no campo da semiótica, uma metodologia que pudéssemos adaptar à realidade de

nossa pesquisa, tendo em vista que não encontramos base metodológica no Ensino da Geografia para tanto.

A pesquisa de Mendes (2019) apresenta contribuições significativas para a compreensão do funcionamento das imagens na construção de universos de sentido, por meio da interpretação de signos apreendidos pela experiência. Essa experiência com imagens geralmente possui um caráter estético, envolvendo transformação, reflexão, estranhamento e inquietação diante de diferentes situações visuais e sensações que afetam o indivíduo.

Além disso, o autor desenvolve uma metodologia de análise semiótica de imagens, destacando como elas desempenham um papel essencial para a mediação de interações e comunicações em nosso cotidiano. As imagens não são meras representações, mas também conferem visibilidade e legibilidade a fenômenos e sujeitos, possibilitando o contato com realidades distantes e desconhecidas.

A pesquisa também enfatiza a importância da linguagem para a criação de uma existência humana compartilhada, destacando que a linguagem não apenas estrutura a realidade, mas é moldada pela vontade e pela experiência vivida. Além disso, o poder é considerado como resultado das interações simbólicas entre os sujeitos, sendo a linguagem uma forma de concentração, legitimação e circulação desse poder.

Os enquadramentos das imagens, na pesquisa de Mendes (2019), são abordados como elementos que influenciam as representações e os discursos, podendo tanto reproduzir ideologias e relações de poder quanto oferecer espaço para a apropriação criativa dos signos pelos atores sociais. A relação entre linguagem, poder e normatividade é explorada, mostrando como os enquadramentos podem reforçar ideias normativas ou promover resistência e emancipação.

Em última análise, a metodologia ressalta a responsabilidade dos profissionais de Comunicação para a criação e manipulação de signos e enquadramentos, destacando o impacto ético de suas ações para a construção de modos de vida, julgamentos e condutas na sociedade.

Nesse contexto, Mendes (2019) apresenta uma metodologia desenvolvida durante seu doutorado (Mendes, 2008), com o objetivo de analisar imagens bidimensionais de forma clara e acessível, evitando problemas, como a circularidade interpretativa e a superficialidade das análises. A metodologia reconhece a complexidade das imagens

bidimensionais como representações imperfeitas da realidade, portadoras de discursos e linguagens próprias.

Destacamos a importância desse aprendizado não apenas para o público em geral, mas também para profissionais da comunicação e áreas relacionadas, pois permite o desenvolvimento da inteligibilidade das imagens e a compreensão dos discursos que elas transmitem.

Apesar da massificação dos meios de produção e disseminação de imagens, a interpretação adequada delas não é instantânea, requerendo conhecimento de um sistema de comunicação comum. Diversos estudiosos, como Peirce (2003); Eco (1980); Santaella (2012); Barthes (1984) e Bakhtin (2014) definem que a leitura de uma imagem está ligada ao conhecimento desse sistema de comunicação, que é adquirido desde os primeiros anos de vida e aprimorado ao longo da nossa história.

A ideia central é que a linguagem age como um filtro, traduzindo o real por meio de representações imperfeitas (signos) que formam os quadros de experiência das pessoas. A linguagem é vista como fundamental para compreender o mundo fora de nós.

A ‘virada linguística’ na filosofia, influenciada pelas teorias estruturais de Ferdinand Saussure, levou os críticos de arte e comunicação a considerarem as imagens como signos inseridos em um sistema mais amplo de codificações sociais e culturais. A partir dos anos 1970, as imagens bidimensionais passaram a ser vistas como sistemas de significação com linguagem própria, carregando discursos que representam e reinterpretem a realidade.

Atualmente, reconhecemos que os estudos das imagens têm uma linguagem que pode ser estudada tanto do ponto de vista formal e histórico quanto por meio da análise dos discursos que elas veiculam. Essa abordagem nega a neutralidade das imagens e se opõe à ideia de que elas são ‘neutras’.

A metodologia apresentada por Mendes (2019), em sua tese de doutorado, e desenvolvido posteriormente em outros trabalhos, segue uma abordagem contemporânea da imagem, baseada na Semiótica. A metodologia apresenta duas etapas principais: uma descritivo-analítica e outra sintética.

O caráter analítico se trata de desmembrar a imagem em seus componentes individuais para entender cada parte separadamente, enquanto o caráter sintético envolve reunir todas essas partes para formar uma compreensão mais completa da imagem como um todo. Essas duas abordagens ajudam a desvendar os significados e as mensagens por trás

das imagens de forma mais profunda e significativa. Juntas, essas etapas permitem uma compreensão mais rica e aprofundada da imagem bidimensional em questão.

5.2 O CARÁTER ANALÍTICO E SINTÉTICO DA TEORIA DE MENDES (2019)

5.2.1 Caráter analítico

O caráter analítico do método de Mendes (2019), denominado PERCURSO OBJETIVO, envolve uma abordagem detalhada e minuciosa da imagem, com o propósito de desmembrá-la em seus componentes individuais. Esse processo de análise é dividido em etapas específicas: Seleção/Discriminação/Qualificação e Sugestão.

A primeira etapa consiste na seleção dos elementos considerados mais relevantes para a composição da imagem, aqueles que têm maior destaque devido ao tamanho, cor, posição ou enquadramento. Nesse contexto, a análise se inicia com a escolha de um desses elementos para uma análise mais profunda.

Quadro Descritivo/Qualitativo e Sugestivo: após a seleção, o pesquisador escolhe um elemento específico para análise. Ele se utiliza de um quadro descritivo/qualitativo e sugestivo para examinar esse elemento minuciosamente, destacando suas qualidades, características e detalhes relevantes. Essa abordagem sistemática garante que nenhum aspecto importante seja negligenciado durante a análise.

O que os elementos e suas qualidades sugerem: nesta fase, o pesquisador busca compreender o que as qualidades e as características do elemento selecionado podem sugerir em termos de significado e mensagem. Essa interpretação inicial pode conter um certo grau de subjetividade, mas será confirmada ou refutada ao longo do processo de análise, à medida que outras informações forem reunidas.

Verificando as redundâncias: durante a análise das sugestões, o pesquisador também presta atenção a elementos ou características que, mesmo sendo diferentes, podem ter o mesmo significado ou transmitir mensagens semelhantes. Essa redundância ajuda a consolidar certos sentidos ou interpretações em detrimento de outros.

5.2.2 Caráter sintético

No caráter sintético, esse método de análise busca aprofundar a compreensão da imagem, considerando seus elementos visuais e sua relevância para os contextos histórico e cultural. O percurso subjetivo consiste em três etapas distintas.

Compreensão dos elementos no contexto específico: nesta fase inicial, são coletados dados e informações relacionados à imagem, incluindo a identificação dos personagens representados, o contexto histórico em que a obra foi criada e a relação da imagem com narrativas religiosas, como por exemplo a Bíblia. Também são considerados elementos visuais, como a composição e as cores da imagem.

Determinação do código interno da imagem: na segunda etapa, os elementos identificados anteriormente são organizados em um código interno, atribuindo significados específicos aos elementos visuais da obra. Esse código interno proporciona uma estrutura analítica para interpretar a imagem.

Contudo, apenas essa etapa não será utilizada na nossa pesquisa com Instalação Geográfica, pelo fato de não podermos classificar ou mensurar a obra de arte capturada em imagens.

5.3 APLICABILIDADE DA METODOLOGIA ÀS ANÁLISES DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

A metodologia de avaliação da nossa tese visa utilizar um processo estruturado e formal para a análise de imagens fotográficas de Instalações Geográficas com ênfase na percepção artística e nos conceitos geográficos. Essa metodologia incorpora elementos das discussões teóricas já realizadas nesta tese, enfatizando o caráter analítico e sintético, bem como a apreciação que apresentamos.

5.3.1 Caráter Analítico nas Instalações Geográficas

Caráter Analítico: a abordagem analítica tem como objetivo desmembrar a imagem em seus componentes individuais e analisar detalhadamente cada um deles. Esse processo é dividido em etapas específicas, conforme discutir a seguir.

Seleção/Discriminação/Qualificação e Sugestão: nesta etapa, são selecionados os elementos mais relevantes para a composição da imagem, com base em critérios da instalação como Criatividade, Impacto Visual, Técnica, Composição e Subjetividade.

Quadro Descritivo/Qualitativo e Sugestivo: após a seleção, os elementos identificados são minuciosamente examinados e suas qualidades, características e detalhes são destacados em um quadro descritivo/qualitativo e sugestivo.

Interpretação das Qualidades dos Elementos: nessa fase, busca-se compreender as qualidades e as características do elemento selecionado e como elas sugerem significado e mensagem à imagem.

Verificando as redundâncias: durante a análise das sugestões, o pesquisador também presta atenção a elementos ou características que, mesmo sendo diferentes, podem ter o mesmo significado ou transmitir mensagens semelhantes. Essa redundância ajuda a consolidar certos sentidos ou interpretações em detrimento de outros.

5.3.2 Caráter Sintético nas Instalações Geográficas

Caráter Sintético: começamos avaliando cada aspecto de potenciais conceitos geográficos (Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem etc.), considerando como esses conceitos são representados visualmente e sua precisão.

Compreensão dos Elementos no Contexto Específico: nesta fase, observamos dados e informações presentes na instalação geográfica.

Espaço Geográfico: avaliamos como o trabalho representa as interações entre sociedade e a natureza. Considerações podem incluir representações de urbanização, agricultura, sistemas naturais e como as pessoas interagem com esses ambientes.

Lugar: consideramos a representação de características que tornam um lugar único ou especial. Isso pode incluir elementos culturais, históricos, simbólicos ou emocionais associados a um lugar específico.

Paisagem: identificamos a representação visual das características físicas de uma área. Incluindo, aqui, análise de como elementos naturais e humanos são integrados à paisagem, como serras, rios, edifícios e estradas.

Região: percebemos como o trabalho define e caracteriza uma região específica. A região pode ser entendida por meio de critérios naturais, culturais, econômicos ou políticos, e a avaliação deve considerar a clareza e a precisão dessa representação.

Território: avaliamos a representação de território no sentido de espaço controlado ou influenciado por pessoas, grupos ou instituições. Pode incluir a representação de fronteiras políticas, áreas de influência cultural ou econômica, ou espaços definidos por normas sociais.

Escala do Fenômeno: considere como o trabalho apresenta fenômenos geográficos em diferentes escalas – local, regional, nacional ou global. Avalie a habilidade do trabalho em transmitir a relevância ou o impacto de um fenômeno em diferentes escalas.

5.4 ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

Com base na estrutura teórica construída nos capítulos anteriores, com *insight* no método do materialismo histórico-dialético, e com uma metodologia de pesquisa devidamente ajustada, apresentamos os conceitos geográficos materializados nos signos e símbolos.

Para nosso estudo, utilizamos três dissertações claramente categorizadas em modalidades e etapas de ensino que despontam no melhor desenvolvimento do pensamento e da linguagem, na vida escolar.

As dissertações aqui pesquisadas foram produzidas no Estado do Ceará a partir de trabalhos desenvolvidos em escolas públicas. A primeira dissertação foi elaborada com base em uma pesquisa realizada no Instituto Federal do Ceará – IFCE, no curso de Agropecuária do Ensino Médio, situado na sede do Município de Tauá, que pertence à macrorregião do Sertão dos Inhamuns.

Essa área encontra-se a uma altitude de 402,7 metros e está localizada a uma distância de 320 quilômetros em linha reta da cidade de Fortaleza, sendo o acesso principal por meio da rodovia BR 020. De acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), a população estimada do município de Tauá é de 61.227 habitantes.

A segunda dissertação foi produzida a partir de pesquisa na Escola de Ensino Fundamental Filemon Teles, distrito de Buritizinho, localizado cerca de 10 km da sede do Município de Mauriti. Esse município situa-se na Região Sul do Estado, na Macrorregião do Cariri, a uma distância de 491,80 km da capital, tendo como principais vias de acessos a (BR-116/CE-384. Conforme dados do IBGE de 2021, possui, aproximadamente, 48 mil habitantes.

Por fim, a terceira dissertação foi produzida a partir de trabalho desenvolvido na Escola Estadual de Ensino médio EEM Adrião do Vale Nuvens, localizada em Santana do Cariri. O referido município compõe a Região Metropolitana do Cariri (RMC), ficando

localizada a uma altitude de 475 m e tem como distância, aproximadamente, 522 km da capital do estado; sua principal via de acesso é a BR-122/CE-060. Com base nos dados do IBGE, realizado no último censo, em 2022, sua população é de 16.954 pessoas.

Portanto, embora as três dissertações tenham sido desenvolvidas com base em trabalhos feitos em contextos geográficos distintos dentro do Estado do Ceará, elas compartilham a característica e peculiaridade de serem originadas em escolas públicas e fornecem uma visão acadêmica das particularidades de suas respectivas regiões, abordando questões específicas relacionadas a cada uma delas.

As análises que conduzimos foram construídas com imagens fotográficas das Instalações Geográficas, as quais foram obtidas a partir de fontes acadêmicas confiáveis, especificamente retiradas das dissertações de Silva (2019), Lobô (2022) e Alencar (2020), disponíveis no Banco de Dissertação e Tese da CAPES⁶. Isso nos permitiu apresentar nossas análises de forma metodologicamente fundamentada por meio de um esquema detalhado.

De início, fizemos a apreciação de três Instalações Geográficas contidas no acervo de Silva (2019), tituladas Cochos: da Amazônia, Mares e Morros e da Caatinga. As siglas A.1, A.2 e A.3 são atribuídas respectivamente às categorias identificadas, enquanto os signos e símbolos constituintes são associados às siglas A.1.1, A.1.2, A.1.3, e assim por diante.

Após isso, procedemos com a análise das Instalações de Lobô (2022), intituladas como: Consumismo na Era da Globalização, Globalização e o Contexto Econômico e A Economia em um Mundo Globalizado, que referenciamos como B.1, B.2 e B.3, e seus respectivos elementos semióticos.

Por fim, analisamos três Instalações da dissertação de Alencar (2020), nomeadas: Impactos ambientais, poluição e fenômenos climáticos, a que faremos referência como C.1, C.2, C.3, sequencialmente.

Essa abordagem é adotada com o propósito de facilitar a compreensão do processo de análise. A seguir, é apresentada uma imagem da Instalação Geográfica Cocho da Amazônia, conforme disponível na obra de Silva (2019), juntamente com as fases analíticas e sintéticas que aplicamos continuamente em relação às demais Instalações Geográficas.

5.5 ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS DE SILVA (2019)

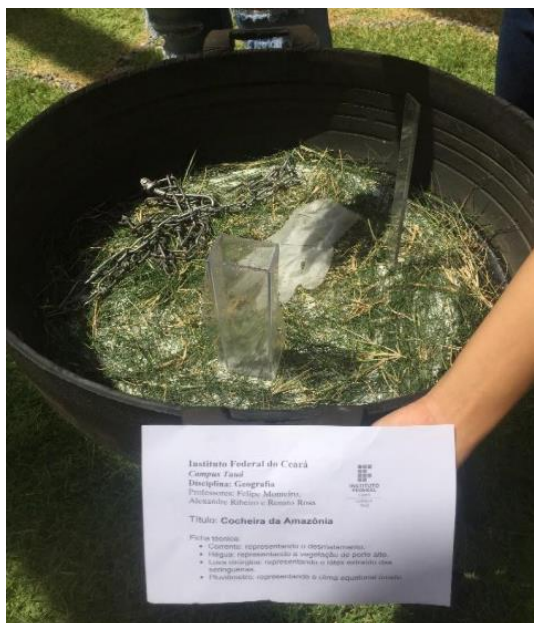
5.5.1 Análise A.1

⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

5.5.1.1 Caráter analítico A.1

Nessa instalação, indicada na Figura 11, a seguir, é possível identificar quatro elementos que fazem referência ao domínio amazônico, sendo evidente que a base é constituída por um cocho produzido por meio de reciclagem de pneus de carros, base simbólica utilizada para representar o curso de agropecuária do IFCE, no qual esse suporte está presente nas demais Instalações Geográficas. A esse respeito, esclarecemos que a escolha do cocho pelos alunos como objeto de estudo justifica-se pelo seu amplo uso nas atividades rurais como um utensílio fundamental para fornecer alimentos aos animais.

Figura 11 – Instalação geográfica referente ao domínio amazônico



Fonte: Silva (2019).

A partir de uma análise empírica, foram selecionados os signos que compõem a Instalação Cocho da Amazônia, considerando-os os mais relevantes. Posteriormente, realizamos a discriminação, qualificação e sugestão de significados para esses signos, facilitando a visualização dos dados por meio de um quadro.

Na análise da Figura 11, foram identificados quatro elementos-chave, indicados no Quadro 5: A.1.1 - Correntes, A.1.2 - Régua, A.1.3 - Luva cirúrgica e A.1.4 - Pluviômetro. Essa seleção foi baseada em critérios como criatividade, impacto visual, técnica, composição e subjetividade, enfatizando os elementos que mais se destacaram na composição da imagem.

Quadro 5 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
A.1.1	Metálica, galvanizada, soldada.	Resistencia, tipo de elo, imposição da força, aplicação.	Desmatamento.
A.1.2	Plástico, de uso escolar de 30cm, com divisão milimétricas, transparente.	Medição, desenho de linhas retas, instrumento de aprendizado, precisão, durabilidade e segurança, versatilidade.	Vegetação de grande porte.
A.1.3	Látex, branca, disponível em diversos tamanhos, lisa.	Sensibilidade tátil, resistência química, barreira de proteção, aderência.	Extrativismo vegetal
A.1.4	Plástico, transparente, formato retangular, escala de medição.	Coletor, registros de dados, fácil manuseio.	Alto índice de pluviosidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Correntes: a presença de correntes metálicas, galvanizadas e soldadas sugere resistência e força destrutiva. Isso pode estar relacionado ao desmatamento, indicando a influência negativa dessas atividades no meio ambiente.

Régua: a régua de plástico transparente, com divisões milimétricas, possui características que realçam sua precisão e versatilidade. Essas qualidades sugerem a representação da organização das formas na natureza.

Luva cirúrgica: a luva de látex, com sua sensibilidade tátil, resistência química e função de barreira de proteção, é versátil e durável. Isso pode ser relacionado à preservação e manejo de recursos naturais, indicando a importância de proteger o meio ambiente.

Pluviômetro: o pluviômetro de plástico transparente, com escala de medição, é prático e fácil de usar para coletar dados climáticos. Essas qualidades sugerem sua utilidade para a indicação da pluviosidade e seu impacto ambiental.

Em respeito à obra como um todo, não foram identificadas redundâncias significativas entre os signos, pois cada um possui características distintas e contribui para a mensagem geral da imagem, que se relaciona com a influência da sociedade na natureza e a necessidade de proteção e monitoramento adequados. A análise dos elementos presentes na obra de arte revela a riqueza e a profundidade dos signos utilizados, destacando a importância da

criatividade, o impacto visual, a técnica, a composição e a subjetividade para a sua composição.

Em primeiro lugar, a criatividade é um fator fundamental nessa obra, visto que os elementos escolhidos não são convencionais, mas sim objetos cotidianos reinterpretados de maneira original. As correntes, régua, luva cirúrgica e pluviômetro são elementos comuns que, por meio da seleção criteriosa, adquirem um novo significado para a composição da imagem. A criatividade dos alunos reside em transformar objetos do cotidiano em signos que provocam reflexões e conexões com temas geográficos, como a relação entre a sociedade e a natureza.

O impacto visual da obra é notável, pois a escolha de elementos distintos e a forma como são apresentados despertam a atenção do espectador. As correntes metálicas, por exemplo, com sua textura e brilho, contrastam com a transparência da régua e do pluviômetro, criando uma composição visualmente expressiva. Essa variedade de texturas, cores e formas contribui para uma experiência estética envolvente.

A técnica empregada na representação de cada elemento é evidente na descrição minuciosa de suas características. A precisão na discriminação dos materiais, dimensões e funcionalidades de cada objeto demonstram um domínio técnico por parte dos alunos. Essa abordagem detalhada enriquece a compreensão dos elementos e suas qualidades, adicionando significado à obra.

A composição da imagem é cuidadosamente elaborada, com os elementos dispostos de forma equilibrada e estratégica. A organização dos signos na obra cria uma narrativa visual que convida o espectador a explorar cada elemento e suas conexões. Essa composição deliberada ajuda a transmitir a mensagem da obra de maneira eficaz.

Por fim, a subjetividade desempenha um papel relevante, pois permite que o espectador intérprete a obra de acordo com suas próprias experiências e perspectivas. Cada elemento selecionado e qualificado na análise pode ser interpretado de maneira única por diferentes observadores. Isso enriquece a obra, tornando-a aberta a uma variedade de interpretações e tornando-a mais significativa para um público diversificado.

5.5.1.2. Caráter sintético A.1

Nesta análise da Instalação Geográfica com base no caráter sintético, examinamos como os signos A.1.1, A.1.2, A.1.3 e A.1.4 se relacionam com os conceitos geográficos, estudados em sala de aula.

Espaço Geográfico: os signos A.1.1, A.1.2, A.1.3 e A.1.4 são manifestações tangíveis do conceito de espaço geográfico, uma vez que consideram as interações entre a sociedade e a natureza. A corrente metálica (A.1.1) pode representar a imposição da força humana sobre o ambiente natural, indicando a influência no desmatamento. A régua de plástico (A.1.2) simboliza a interação da sociedade com o ambiente, especialmente na medição de objetos e na representação visual das formas naturais, como a vegetação de grande porte. A luva cirúrgica de látex (A.1.3) está relacionada à proteção e à sustentabilidade do meio ambiente, especialmente no contexto do extrativismo vegetal. O pluviômetro (A.1.4) está associado à alta incidência de chuvas, refletindo a relação entre a rica biodiversidade da região e a sociedade.

Lugar: os conceitos de Lugar são materializados pelos signos A.1.1 e A.1.3, já que cada um desses elementos pode ser associado a lugares específicos ou representar características que tornam um lugar único. Por exemplo, a corrente (A.1.1) pode evocar imagens de áreas desmatadas em lugares específicos, enquanto a luva cirúrgica (A.1.3) pode estar relacionada ao extrativismo vegetal em locais específicos.

Paisagem: a materialização do conceito de Paisagem na Instalação Geográfica ocorre por meio dos signos A.1.1, A.1.2, A.1.3 e A.1.4. As correntes metálicas (A.1.1) podem ser interpretadas como elementos que modificam a paisagem natural devido ao desmatamento. A régua (A.1.2) e o pluviômetro (A.1.4) podem representar aspectos naturais da Amazônia, como o tipo de vegetação e o alto índice pluviométrico. A luva cirúrgica (A.1.3) pode estar associada ao extrativismo vegetal, outro elemento que contribui para a configuração da paisagem na região.

Região: a materialização do conceito de Região é expressa pelos signos que compõem essa Instalação, uma vez que cada um deles possui uma conexão direta com a região da Amazônia. A corrente metálica (A.1.1) pode representar áreas específicas onde o desmatamento é uma questão relevante para a região. A régua (A.1.2) e o pluviômetro (A.1.4) podem ser associados à região da Amazônia devido ao seu tipo de vegetação e às grandes incidências de chuvas que são características dessa área. A luva cirúrgica (A.1.3) identifica a forte presença do extrativismo vegetal nesse domínio morfoclimático.

Escala do Fenômeno: a escala do fenômeno pode ser incarnada pelo signo A.1.1, com as correntes metálicas, que demonstram os impactos ambientais do desmatamento com origem em escala local e consequências globais.

Em suma, a Instalação Geográfica examinada relaciona-se profundamente com os conceitos geográficos, utilizando os elementos A.1.1, A.1.2, A.1.3 e A.1.4 para representar e materializar aspectos essenciais do espaço geográfico, lugares, paisagem, região e escala do fenômeno na região da Amazônia, oferecendo uma oportunidade valiosa para a exploração e compreensão desses conceitos, em um contexto visual e artístico.

5.5.2 Análise A.2

5.5.2.1 Caráter analítico A.2

Realizamos a segunda análise de Instalação Geográfica da dissertação de Silva (2019), intitulada dos Mares e Morros (A.2), em base de cocho. Na análise da Figura 12, identificamos cinco elementos-chave: A.2.1 - Caixa de ovos, A.2.2 - Húmus, A.2.3 - Lâmpada, A.2.4 - Nota de vinte reais e A.2.5 - Bule. Essa seleção foi realizada com base em critérios que abrangem criatividade, impacto visual, técnica, composição e subjetividade, enfocando os elementos que se sobressaíram na composição da imagem.

Figura 12 – Instalação geográfica denominada de Mares e Morros



Fonte: Silva, (2024).

Quadro 6 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
A.2.1	Verde, papelão, possui pequenos compartimentos ou cavidades	A textura irregular da caixa de ovos sugere um terreno acidentado ou montanhoso.	Relevo
A.2.2	Marrom a preto, textura granular	A presença do húmus sugere que o solo é rico em nutrientes.	Fertilidade do solo
A.2.3	Bulbo de vidro transparente, filamento, base de metal	A presença da lâmpada sugere que o desenvolvimento humano está sendo representado na obra.	Surgimento das cidades
A.2.4	Predominante amarelo com laranja, valor numérico, imagem de um mico leão dourado	A presença da nota de vinte reais sugere que a natureza é um tema significativo na região representada na obra.	Biodiversidade
A.2.5	Forma cilíndrica, metálico, cabo plástico preto.	Sugere que a obra está abordando a questão da conversão de florestas em áreas agrícolas.	Derrubada da floresta para o cultivo de cana de açúcar e o café

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Interpretação das qualidades dos elementos:

A **caixa de ovos**, com sua cor verde e textura irregular de papelão com pequenos compartimentos, sugere a representação do relevo na região. A textura irregular evoca a ideia de um relevo acidentado ou montanhoso, indicando terrenos ondulados ou montanhas na paisagem geográfica.

O **húmus**, com sua coloração marrom a preto e textura granular, simboliza a riqueza de nutrientes no solo da região. Isso sugere um solo fértil, propício para o crescimento de vegetação exuberante e agricultura próspera.

A **lâmpada**, com seu bulbo de vidro transparente, filamento e base de metal, representa o desenvolvimento urbano na região. A presença da lâmpada indica o avanço tecnológico e a urbanização em curso, sugerindo o surgimento das cidades.

A **nota de vinte reais**, com predominância de cores amarelas e laranjas, valor numérico e a imagem de um mico-leão-dourado, destaca a biodiversidade como um tema central para a região representada na obra. Isso enfatiza a importância da preservação da vida silvestre e da diversidade de espécies na área.

O **bule**, com sua forma cilíndrica, material metálico e cabo plástico preto, simboliza a prática da derrubada da floresta para a expansão da agricultura, especialmente o cultivo de

cana de açúcar e café. Isso evidencia os impactos ambientais da conversão de áreas florestais em terras agrícolas na região.

Na análise dos elementos da Instalação Geográfica, não foram identificadas redundâncias significativas. Cada elemento escolhido possui características distintas e contribui de maneira única para a mensagem geral da obra, representando diferentes aspectos geográficos. Portanto, não há sobreposição de significados ou mensagens semelhantes entre os elementos selecionados. Cada um deles desempenha um papel específico para a representação dos temas geográficos abordados na obra, garantindo uma variedade de abordagens e interpretações.

A apreciação dos elementos presentes na obra de arte composta por uma ‘Caixa de ovos’ (A.2.1), ‘Húmus’ (A.2.2), ‘Lâmpada’ (A.2.3), ‘Nota de vinte reais’ (A.2.4) e um ‘Bule’ (A.2.5) revela uma complexidade fascinante, destacando a riqueza e a profundidade dos signos utilizados. A criatividade dos alunos se manifesta na escolha singular desses elementos, cada um trazendo consigo uma carga simbólica que enriquece a obra.

A ‘Caixa de ovos’ pode ser interpretada como uma metáfora da irregularidade do relevo, e conseqüentemente o dinamismo dos agentes externos e internos de transformação, demonstrando o equilíbrio existente da natureza em dado espaço geográfico. Sua textura, forma e cor podem criar um contraste visual relevante quando colocadas junto aos outros elementos, especialmente se a caixa estiver bem exposta. A manipulação habilidosa da caixa demonstra a destreza técnica dos alunos.

O ‘Húmus’ adiciona uma dimensão adicional à obra, simbolizando a fertilidade e o ciclo da vida. Sua terra escura e rica contrasta com os outros elementos, proporcionando profundidade visual. Trabalhar com húmus requer cuidado e atenção, ressaltando a competência técnica dos educandos.

A inclusão de uma ‘Lâmpada’ traz consigo a ideia de iluminação, tanto literal quanto simbolicamente. A luz emanada pela lâmpada pode destacar elementos específicos da instalação, criando uma atmosfera única e enfatizando a importância da manipulação da luz como técnica artística.

A presença de uma ‘Nota de vinte reais’ na obra permite explorar temas relacionados ao valor, a economia bem como às discussões ambientais, tendo em vista, que o mico leão dourado é o símbolo da preservação das remanescentes florestas atlânticas dessa região.

O ‘bule’ simboliza a ideia de comunicação e compartilhamento, frequentemente utilizado para servir chá ou café a outras pessoas. No entanto, fixado nessa obra faz a reflexão

da contradição da ideia inicial desse objeto, tendo em vista que esse bule materializa o impacto ambiental causado pelo cultivo da cana de açúcar e café.

A composição geral da obra é crucial, pois a forma como esses elementos são dispostos no espaço pode criar uma narrativa ou uma experiência única para o espectador. A subjetividade desempenha um papel importante, já que diferentes pessoas interpretarão esses elementos de maneira distinta, dependendo de suas próprias experiências e perspectivas.

5.5.2.2 Carácter sintético A.2

Nesta análise pelo carácter sintético, percebemos como os elementos selecionados na Instalação Geográfica materializam conceitos essenciais e como essas representações se encaixam no contexto específico da obra.

Espaço Geográfico: a caixa de ovos (A.2.1) representa o relevo com sua textura irregular, sugerindo um terreno acidentado ou montanhoso. Isso reflete as interações da sociedade com a natureza, destacando a geografia do local representado na obra.

Lugar: o húmus (A.2.2) simboliza a fertilidade do solo, tornando-o um lugar propício para o cultivo. Isso representa a importância das características locais únicas na agricultura e na vida das comunidades.

Paisagem: a lâmpada (A.2.3) representa o surgimento das cidades, integrando elementos humanos (desenvolvimento urbano) com a paisagem natural. Isso destaca a transformação da paisagem por ações humanas.

Região: a nota de vinte reais (A.2.4) destaca a biodiversidade como um tema significativo para a região representada na obra. Isso define a região não apenas por critérios geográficos, mas também pela riqueza da fauna e flora.

Território: o bule (A.2.5) representa a derrubada da floresta para o cultivo de cana de açúcar e café, evidenciando a influência humana no território. Isso ressalta como as áreas são controladas e transformadas por atividades agrícolas.

Escala do Fenômeno: a Instalação Geográfica aborda fenômenos geográficos em diferentes escalas, desde o relevo local até questões regionais, como a biodiversidade e a derrubada da floresta. Isso permite uma compreensão ampla das interações geográficas.

5.5.3 Análise A.3

5.5.3.1 Carácter analítico A.3

Dando seguimento, na próxima discussão analítica da Instalação intitulada ‘Cochos da Caatinga’, indicada na Figura 13, conduzimos uma descrição detalhada dos elementos presentes na obra, seguindo a metodologia proposta. Destacamos os elementos mais relevantes com base nos critérios de Criatividade, Impacto Visual, Técnica, Composição e Subjetividade. No Quadro 7, os elementos selecionados são cabaça (A.3.1), sal (A.3.2), ferro de marcar gado (A.3.3), coroa de frades (A.3.4) e são Francisco (A.3.5):

Figura 13 – Instalação Geográfica intitulada Cochos da Caatinga



Fonte: Silva, (2019).

Quadro 7 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
A.3.1	Marrom, casca resistente, redonda	Representa a condição de seca e a falta de recursos hídricos na Caatinga.	Escassez.
A.3.2	De cor cristalina, de uso alimentar, mineral	Indica a dificuldade de cultivo devido à salinização.	Alta salinização dos solos.
A.3.3	Feito de metal, enferrujado, cabo longo e resistente	Reflete a atividade pecuária como parte integrante da vida na Caatinga.	Pecuária extensiva.
A.3.4	Verde, aparência espinhosa e resistente	Representa a espécie que sobrevive em condições de aridez.	Vegetação xerófila.
A.3.5	Estatua de gesso, pintada, objeto de devoção	Reflete a conexão entre a fé e a dependência dos recursos hídricos do rio São Francisco.	A religiosidade e a bacia hidrográfica do rio São Francisco.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das qualidades dos elementos:

Cabaça: a cabaça representa a escassez de água na região da Caatinga. Sua escolha sugere que a falta d'água é um desafio constante e significativo, enfrentado por essa área, caracterizada por longos períodos de seca e condições áridas. A cabaça, com sua forma arredondada e oco interno, reflete a busca por soluções criativas para armazenar e conservar água em um ambiente tão hostil.

Sal: a presença do sal na Instalação indica a alta salinização dos solos na região da Caatinga. Essa característica do solo pode ser problemática para a agricultura e a sobrevivência de vegetação nativa, tornando a agricultura mais desafiadora. O sal também pode ser um símbolo das condições climáticas extremas e das limitações ambientais enfrentadas na área.

Ferro de Marcar Gado: o ferro de marcar gado representa a prática da pecuária extensiva na região. Isso sugere que a criação de gado é uma atividade econômica importante para a Caatinga. A escolha desse elemento destaca a relação entre a pecuária e a paisagem

árida da área, em que o pastoreio pode ser tanto uma das principais fontes de subsistência como também de impacto ambiental.

Coroa de Frades: a coroa de frades, também conhecida como ‘croá’, simboliza a vegetação xerófita da Caatinga. Essa vegetação é adaptada às condições áridas e possui características únicas, como folhas pequenas e espinhos, que ajudam as plantas a conservarem água. A presença dessa coroa destaca a natureza resistente e resiliente da vegetação nativa da região.

São Francisco: a representação de São Francisco na Instalação Geográfica está associada à religiosidade e à bacia hidrográfica do rio São Francisco. São Francisco de Assis é um santo católico reverenciado por sua devoção à natureza. Sua inclusão sugere a importância da religião para a vida das comunidades locais e a ligação entre a espiritualidade e o rio São Francisco, que desempenha um papel vital para a região.

Essas interpretações das qualidades dos elementos destacam as características distintas de cada elemento na Instalação Geográfica ‘Cochos da Caatinga’ e como eles contribuem para transmitir mensagens sobre os desafios, atividades econômicas, vegetação e religiosidade presentes na região nordeste brasileira.

Na análise dos elementos presentes na Instalação Geográfica A.3, não foram identificadas redundâncias significativas. Cada elemento escolhido possui características distintas e contribui de maneira única para a mensagem geral da obra, representando diferentes aspectos da região da Caatinga. Portanto, não há sobreposição de significados ou mensagens semelhantes entre os elementos selecionados. Cada um deles desempenha um papel específico para a representação dos temas geográficos abordados na obra, garantindo uma variedade de abordagens e interpretações sem duplicações ou redundâncias.

A análise dos elementos presentes na obra de arte composta por uma cabaça (A.3.1), sal (A.3.2), ferro de marcar gado (A.3.3), coroa de frades (A.3.4) e São Francisco (A.3.5) revela a riqueza e a profundidade dos signos utilizados, enfatizando a importância da criatividade, impacto visual, técnica, composição e subjetividade na sua composição.

A cabaça é um elemento que pode ser interpretado de várias maneiras, seja como um objeto de utilidade prática ou como um símbolo cultural. A sua textura, forma e cor podem criar um ponto de interesse visual na instalação, e a habilidade técnica dos alunos é evidente na sua manipulação.

O sal, por sua vez, traz consigo simbolismo relacionado à rigidez e à resistência. A sua textura granulada pode gerar padrões visuais interessantes para a obra, dependendo de como é aplicado. A técnica de manipulação do sal requer precisão.

A inclusão de um ferro de marcar gado sugere temas de propriedade e pertencimento. Esse objeto é uma peça visualmente forte e icônica para a instalação, demonstrando a competência técnica dos alunos em posicionar essa peça de metal.

A coroa de frades, também conhecida como croa, é uma planta que evoca conotações da Paisagem da Caatinga. A forma e as cores da planta podem adicionar uma dimensão estética única à instalação, e a competência técnica do educando é evidente na sua seleção e disposição.

A figura de São Francisco traz uma conexão com o universo religioso e valores associados a esse santo. Pode ser um ponto focal emocionalmente poderoso para a obra, destacando as habilidades técnicas dos alunos na representação precisa da figura.

A disposição e interação desses elementos no espaço compõem a obra de arte como um todo. A subjetividade dos discentes desempenha um papel crucial, pois cada pessoa interpretará a obra de acordo com suas próprias experiências e perspectivas.

Em síntese, a obra de arte que engloba cabaça, sal, ferro de marcar gado, coroa de frades e São Francisco demonstra a riqueza e a profundidade dos signos utilizados, ressaltando a criatividade do aluno, o impacto visual dos elementos, a habilidade técnica para a sua manipulação, a composição global da Instalação e a interpretação subjetiva do espectador. Juntos, esses elementos criam uma experiência artística complexa e significativa.

5.5.3.2 Carácter sintético A.3

Nessa análise, com carácter sintético da Instalação Geográfica ‘Cochos da Caatinga’, avaliamos como os elementos selecionados encarnam conceitos geográficos essenciais e como essas representações se encaixam no contexto específico da obra.

Espaço Geográfico: a cabaça (A.3.1) materializa a escassez de água na região da Caatinga. A ausência de água é um traço marcante da paisagem e impacta diretamente a vida das comunidades locais, enfatizando a interação entre sociedade e natureza nesse espaço.

O sal (A.3.2) simboliza a alta salinização dos solos, um aspecto geográfico importante na região. Isso destaca como as condições naturais influenciam a agricultura e a vida das pessoas na Caatinga.

O ferro de marcar gado (A.3.3) representa a pecuária extensiva, uma atividade econômica fundamental para a região. Isso ressalta a maneira como as atividades humanas moldam o espaço geográfico.

A coroa de frades (croas) (A.3.4) simboliza a vegetação xerófita característica da Caatinga. Essa representação visual destaca as características físicas da área e como os elementos naturais são parte integrante da paisagem.

Lugar: o ferro de marcar gado (A.3.3) também está associado a elementos culturais, históricos e simbólicos da região. Representa a identidade e a história das comunidades que vivem na Caatinga. A presença do São Francisco na Instalação remete à religiosidade e à bacia hidrográfica do rio São Francisco, destacando como a fé, espaço geográfico, paisagem e lugar se entrelaçam em suas especificidades.

Paisagem: a coroa de frades (croas) (A.3.4) representa visualmente as características físicas da paisagem, incluindo a vegetação xerófita que domina a região.

Região: o São Francisco (A.3.5) também ajuda a definir e caracterizar a região, não apenas geograficamente, mas também culturalmente e religiosamente.

Território: o ferro de marcar gado (A.3.3) indica a influência humana no território da Caatinga, especialmente no que diz respeito à pecuária.

Escala do Fenômeno: a instalação aborda fenômenos geográficos em diferentes escalas, desde as características locais da paisagem até elementos culturais e religiosos de maior abrangência na região nordeste do Brasil.

Essa análise proporciona uma compreensão mais ampla de como a instalação A.3 representa e relaciona-se com diversos conceitos geográficos, enfatizando as complexas interações entre sociedade e natureza, nessa região específica do Brasil.

5.6 ANÁLISES DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS DE LOBO (2022)

5.6.1 Análise B.1

5.6.1.1 Caráter analítico B.1

Nessa Instalação, indicada na Figura 14, é possível reconhecer quatro componentes que remetem ao Consumismo na Era da Globalização, sendo notório que a base dessa e das demais Instalações Geográficas de Lobô (2022) são compostas por uma Rede de tecido de tonalidades distintas, que representam as redes e as correntes da Globalização.

Figura 14 – Instalação geográfica supracitada



Fonte: Lobo (2022).

Na análise da Figura 14, foram detectados quatro elementos relevantes, indicados no Quadro 8. Assim, temos, B.1.1 - Perfume, B.1.2 – Caixa de pizza, B.1.3 - Boneca Barbie e B.1.4 – Óculos de brinquedo. Essa seleção foi fundamentada em critérios como inovação, impacto visual, técnica, organização e subjetividade, enfatizando os elementos que mais se sobressaíram na composição da imagem.

Quadro 8 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
B.1.1	Frascos elegantes, uma variedade de aromas, marca reconhecida	Está relacionada à sua capacidade de refletir as preferências pessoais dos consumidores	Mercadorias mais compradas
B.1.2	Embalagem de papelão, descartável	Selecionada devido à sua relação com o fast-food, representando a busca por comidas rápidas.	Fast-food
B.1.3	Boneca de plástico, características físicas estilizadas, ideal de beleza inatingível	Destaca a influência da mídia na formação das ideias sobre a beleza.	Padrão de beleza
B.1.4	Óculos de plástico, sem função real de correção da visão	Representa a ideia de que as pessoas podem ter uma visão limitada e focada apenas em questões econômicas	Pessoas só veem o que está relacionado ao dinheiro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Perfume: as qualidades do perfume (B.1.1) podem sugerir uma mensagem de indulgência pessoal, autoestima e expressão individual através do aroma escolhido.

Caixa de pizza: a caixa de pizza (B.1.2) pode simbolizar a cultura do *fast-food* e a pressa da sociedade moderna em obter refeições rápidas.

Boneca Barbie: a interpretação das qualidades dessa boneca pode indicar uma crítica ao ideal de beleza imposto pelo capitalismo e seus efeitos para a autoimagem.

Óculos de brinquedo: os óculos de brinquedo (B.1.4) podem sugerir que as pessoas enxergam apenas o aspecto monetário das coisas, ignorando outros valores sociais importantes.

Podemos perceber que, de certa forma, tanto a caixa de pizza quanto os óculos de brinquedo abordam a questão do consumo rápido e superficial, embora o façam a partir de perspectivas diferentes. Portanto, isso pode consolidar a interpretação de que a sociedade contemporânea valoriza a conveniência e o dinheiro em detrimento de outros aspectos mais significativos da sociedade.

A análise dos elementos presentes na obra de arte composta por ‘Perfume’ (B.1.1), ‘Caixa de pizza’ (B.1.2), ‘Boneca Barbie’ (B.1.3) e ‘Óculos de brinquedo’ (B.1.4) revela a riqueza e a profundidade dos signos utilizados, enfatizando a importância da criatividade, o impacto visual, a técnica, a composição e a subjetividade para sua produção.

O ‘Perfume’ (B.1.1) é um elemento que, à primeira vista, pode evocar sensações olfativas, mas também tem conotações de luxo, sofisticação e identidade pessoal. A criatividade aqui está em como o aluno integra o conceito de perfume em uma obra visual, talvez explorando frascos, cores ou a representação simbólica de fragrâncias. O impacto visual pode ser sutil, mas a escolha de frascos ou a maneira como os aromas são representados podem ser intrigantes.

A ‘Caixa de pizza’ (B.1.2) é um objeto do cotidiano que pode ser interpretado de várias maneiras, seja como um símbolo da cultura de *fast food*, da partilha de refeições ou da conveniência. A criatividade reside na forma como os alunos incorporam uma caixa de pizza a uma obra de arte, explorando sua forma, cor e/ou simbolismo. O impacto visual pode ser imediato, já que as caixas de pizza são reconhecíveis instantaneamente.

A ‘Boneca Barbie’ (B.1.3) é um ícone da cultura capitalista mundial que pode ser associado a ideais de beleza, estética e consumo. A criatividade se manifesta na maneira como

os alunos utilizam a Boneca Barbie em sua obra, explorando os conceitos de identidade, conformidade ou imposição. O impacto visual pode ser poderoso, especialmente se a boneca foi utilizada de forma provocativa ou simbólica.

Os ‘Óculos de brinquedo’ (B.1.4) compreende um objeto que remete à infância e à imaginação. A criatividade aqui pode estar relacionada à forma como o estudante utiliza esses óculos para explorar temas como a visão, a perspectiva ou a transformação. O impacto visual pode ser lúdico e surpreendente, à medida que os óculos podem distorcer a realidade.

A composição geral da obra depende da interação e disposição desses elementos no espaço. A subjetividade do espectador desempenha um papel fundamental, pois cada pessoa interpretará a obra de acordo com suas próprias experiências e perspectivas, especialmente quando se trata de objetos familiares da cultura cotidiana.

5.6.1.2 Caráter sintético B.1

Espaço Geográfico: observamos como a instalação representa interações entre a sociedade e a natureza, a exemplo da relação entre o consumo de produtos e a paisagem geográfica.

Lugar: consideramos a representação de características que tornam um lugar único, como o padrão de beleza associado à Barbie (B.1.3), que é cultural e simbolicamente carregado.

Paisagem: identificamos a representação visual das características físicas da sociedade moderna, como a presença de *fast-food* (B.1.2), produtos de beleza e símbolos de consumo.

Região: percebemos como a Instalação caracteriza diferentes aspectos da sociedade contemporânea, como a cultura do *fast-food* (B.1.2) ou os padrões de beleza (B.1.3) promovidos pela mídia.

Território: avaliamos como a instalação retrata espaços influenciados por normas sociais, como a representação da busca incessante por dinheiro (B.1.4).

Escala do Fenômeno: consideramos como a instalação apresenta fenômenos geográficos em diferentes escalas, destacando a maneira pela qual questões como consumo (B.1.1), beleza (B.1.3) e busca por dinheiro (B.1.4) podem ser relevantes em níveis locais, regionais, nacionais e globais.

Por fim, a Instalação nos lembra que os conceitos geográficos podem ser observados em várias escalas, desde o local até o global. Questões como consumo, beleza e busca por dinheiro são relevantes em níveis locais, regionais, nacionais e internacionais, evidenciando a

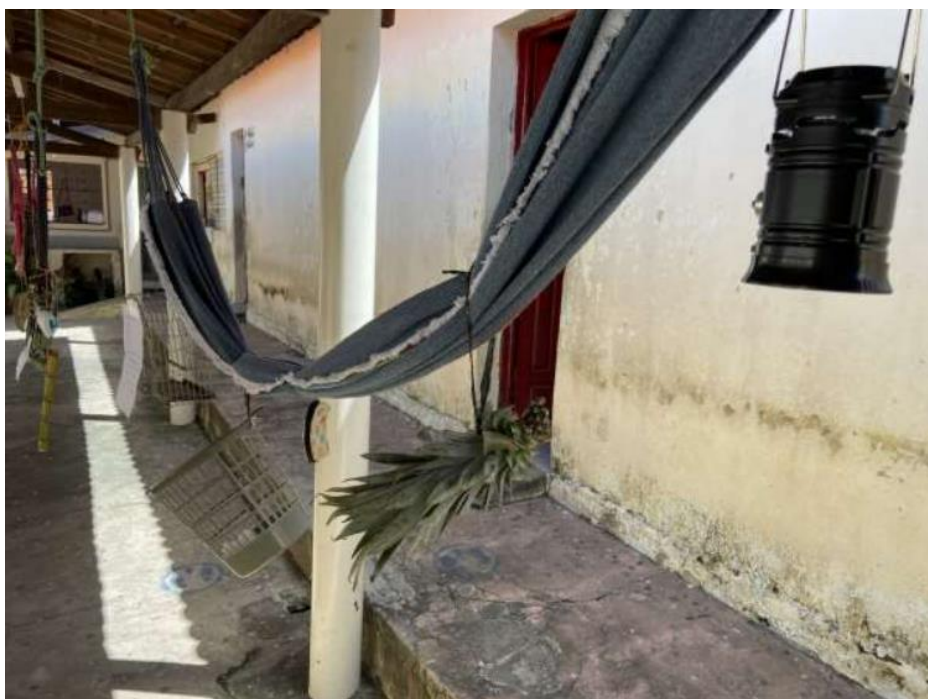
complexidade e a interconexão do nosso mundo contemporâneo. Ela nos desafia a considerar como essas questões moldam nossa sociedade e como podemos refletir sobre essas interações em um contexto mais amplo.

5.6.2 Análise B.2

5.6.2.1 Caráter analítico B.2

Na Instalação Geográfica Globalização e Contexto da Economia (B.2), indicada na Figura 15, que foi materializada por uma coroa do abacaxi (B.2.1), uma lixeira (B.2.2), uma gaiola (B.2.3), uma bolsa (B.2.4) e uma lanterna (B.2.5), conforme explanado no Quadro 9, iniciamos a análise com base na seleção, discriminação, qualificação e sugestão dos elementos mais relevantes:

Figura 15 – Instalação geográfica supracitada



Fonte: Lobo (2022).

Quadro 9 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
B.2.1	Cor verde, origem vegetal, dura e fibrosa, textura rígida, não comestível	Simboliza o poder econômico, político e militar dessas nações.	Grandes potências mundiais
B.2.2	Cor verde, redonda, plástico, facilidade de limpeza, descarte de lixo	Representa a desigualdade social e a marginalização de uma grande parte da população mundial.	Estado de vida de muitas pessoas em situação de pobreza e miséria extrema
B.2.3	Em metal, design que proporciona ventilação, gradeamento, com portas ou aberturas	ilustra as cadeias interconectadas da economia global.	Fluxos da Globalização, que são cadeias interconectadas
B.2.4	Cor preta, detalhes coloridos, pequena, pano, uso feminino	Demonstra o poder das finanças globais em moldar a economia e as decisões políticas.	Bolsa de valores do mercado mundial
B.2.5	Preta, metálica, com alça de aço inox, com formato cilíndrico	Destaca a importância da tecnologia na conectividade global e na comunicação.	Evolução da tecnologia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Coroa do Abacaxi: representa o poder das grandes potências mundiais, com destaque para sua influência econômica, política e militar sobre os assuntos de ordem global. Isso nos remete à ideia de que essas nações estão no topo da economia e detêm o controle significativo sobre eventos e decisões internacionais.

Lixeira: simboliza a triste realidade de muitas pessoas que vivem em condições de pobreza e miséria devido à desigualdade social. Ela evoca a ideia de que, frequentemente, essas pessoas são marginalizadas e tratadas como se fossem descartáveis, refletindo a urgência de abordar a desigualdade e as necessidades básicas não atendidas.

Gaiola: representa os complexos fluxos da Globalização, destacando como as nações estão interconectadas. No entanto, também sugere que essa interconexão pode restringir as liberdades ideológica e cultural, questionando o equilíbrio entre os benefícios e as restrições que a globalização impõe.

Bolsa: simboliza a bolsa de valores do mercado financeiro: um centro de poder que influencia a economia global. Ela ressalta a influência do dinheiro sobre as decisões econômicas em larga escala, destacando a volatilidade e o impacto das decisões econômicas no cenário mundial.

Lanterna: representa a evolução da tecnologia e sua importância para as relações globais. Ela destaca a inovação, o progresso tecnológico e a conectividade internacional, enfatizando como a tecnologia desempenha um papel imprescindível para as comunicações e maneira como as nações interagem no cenário da globalização.

A Instalação Geográfica incorpora elementos simbólicos, cada um com significados distintos. ‘Coroa do Abacaxi’ representa o poder das grandes potências mundiais; ‘Lixeira’ simboliza a realidade de pessoas em situação de pobreza devido à desigualdade social; ‘Gaiola’ representa os fluxos da Globalização; ‘Bolsa’ simboliza o mercado financeiro global; e ‘Lanterna’ representa a evolução tecnológica e a conectividade global.

A análise dos elementos presentes na obra de arte composta por uma ‘Coroa do abacaxi’ (B.2.1), uma ‘Lixeira’ (B.2.2), uma ‘Gaiola’ (B.2.3), uma ‘Bolsa’ (B.2.4) e uma ‘Lanterna’ (B.2.5) revela a riqueza e a profundidade dos signos utilizados, enfatizando a importância da criatividade, o impacto visual, a técnica, a composição e a subjetividade para a sua idealização.

A ‘Coroa do abacaxi’ (B.2.1) é um elemento que pode evocar ideias de tropicalidade, exotismo ou mesmo *status*. A criatividade aqui está em como o estudante incorpora essa coroa em sua obra, explorando as cores vibrantes, a forma e o simbolismo associado ao abacaxi. O impacto visual pode ser chamativo e atraente, adicionando um toque de exotismo à instalação.

A ‘Lixeira’ (B.2.2) é um objeto comumente associado à utilidade prática e à eliminação de resíduos. A criatividade pode estar manifestada na escolha de uma lixeira como elemento artístico, desafiando a percepção comum do objeto. O impacto visual é intrigante, pois a lixeira foi apresentada de uma maneira inesperada no conjunto dos elementos da Instalação Geográfica.

A ‘Gaiola’ (B.2.3) é um elemento que sugere reflexões sobre os conceitos de confinamento e liberdade, além de abordar a complexa dinâmica entre humanos e animais. A originalidade surge na forma como o artista incorpora a gaiola em sua obra, investigando temas relacionados à restrição e à libertação. O impacto visual pode ser profundamente emocional, transmitindo uma mensagem sobre a condição social e a essência humana, bem como acerca de impactos na natureza.

A ‘Bolsa’ (B.2.4) é um elemento que está relacionado à moda, ao consumo e à identidade pessoal. A criatividade pode estar expressa na forma como o educando incorpora a bolsa em sua obra, explorando ideias de materialismo, estilo ou financeiro. O impacto visual pode ser imediato, já que as bolsas são objetos de desejos e destaques na cultura capitalista.

A ‘Lanterna’ (B.2.5) é um objeto que remete à iluminação, à exploração ou à orientação. A criatividade pode ser vista na forma como o aluno utiliza a lanterna em sua obra. O impacto visual pode ser intrigante, especialmente se a lanterna for usada para criar atmosfera de luminosidade na instalação.

Na configuração da Instalação, é notória a influência entre relação e organização desses componentes dentro do espaço da base. A individualidade do estudante desempenha um papel vital, já que cada indivíduo perceberá a peça de forma única, moldada por suas próprias vivências e visões, sobretudo quando se trata de elementos do dia a dia que ganham novos sentidos dentro de um contexto artístico.

5.6.2.2 Caráter sintético B.2

Espaço Geográfico: a ‘Lanterna’ (B.2.5) simboliza a evolução da tecnologia e como as normas sociais e a conectividade global são influenciadas por ela; representa as interações entre a sociedade e a natureza, destacando a importância da inovação tecnológica no espaço geográfico global. Isso ilustra como a tecnologia afeta a dinâmica entre sociedade e natureza em diversas escalas geográficas.

Lugar: a ‘Gaiola’ (B.2.3) simboliza os fluxos complexos da globalização e como as nações estão interconectadas na paisagem geográfica; representa lugares onde muitas pessoas vivem em situação de pobreza e miséria devido à desigualdade social. Isso nos faz refletir sobre características culturais, históricas e emocionais associadas a esses locais e a necessidade de abordar a marginalização, bem como as condições precárias de moradia e trabalho.

Paisagem: a ‘Bolsa’ (B.2.4) representa o centro de poder financeiro do mercado mundial e a influência econômica global; visualmente, demonstra como as nações estão interconectadas na paisagem geográfica devido às finanças em escalas global e regional. Isso destaca a importância das finanças para a caracterização das paisagens geográficas.

Região: a ‘Coroa do Abacaxi’ (B.2.1), símbolo do poder das grandes potências mundiais, ilustra como essas nações exercem influências econômica, política e militar global, refletindo a dinâmica entre sociedade e natureza em níveis regionais e globais.

Território: a ‘Lixeira’ (B.2.2), na Instalação, representa espaços controlados pela inovação tecnológica, destacando como normas sociais são influenciadas pela tecnologia e

como isso afeta o território. Isso também nos faz refletir sobre a influência da tecnologia no espaço geográfico em diferentes escalas.

Escala do Fenômeno: a Instalação apresenta fenômenos geográficos em diferentes escalas, desde a influência global das grandes potências até a escala das comunicações tecnológicas e financeiras.

5.6.3 Análise B.3

5.6.3.1 Caráter analítico B.3

A análise detalhada da Instalação Geográfica Inflação e a Economia na Globalização, ilustrado na Figura 16, envolve a seleção dos elementos presentes, como o osso (B.3.1), a lâmpada (B.3.2), o saco de arroz com notas de brinquedo (B.3.3), a calculadora (B.3.4), a etiqueta de roupa (B.3.5) e o guarda-chuva (B.3.6), conforme indicado no Quadro 10.

Figura 16 – Instalação Geográfica Inflação e a Economia na Globalização



Fonte: Lobo (2022).

Quadro 10 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
B.3.1	Branco, componente de estrutura óssea, restos mortais de um animal	Evoca a ideia de algo enterrado e escondido, assim como os depósitos de petróleo no subsolo.	Petróleo
B.3.2	Vidro transparente, bolbo, base metálica	Reconhecível de iluminação e representa a fonte de energia.	Tecnologia
B.3.3	Embalagem plástica, de cor vermelha, contendo indicação do produto	Reforça a ideia de que o valor real do arroz está sendo distorcido, causando impactos econômicos.	Inflação
B.3.4	Funções matemáticas, teclado numérico, tela de exibição.	A calculadora sugere a importância dos cálculos financeiros na economia global e na tomada de decisões comerciais.	Economia global
B.3.5	De papel, com marca ou logotipo, indicando dimensões	É um símbolo do setor de vestuário e destaca a interconexão das cadeias de suprimentos testais.	Fluxos dos comércios nacionais e internacionais
B.3.6	Proteção solar, resistência à água, com metal e punho de plástico.	Representa a seca e a diminuição dos recursos hídricos, que afetam diretamente a produção de energia elétrica.	Falta de chuva e o aumento do preço na energia hidrelétrica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Osso: a escolha de representar o petróleo por meio de um osso (B.3.1) pode sugerir a dependência das grandes potências mundiais desse recurso natural, uma vez que o petróleo é uma fonte de energia essencial para o cenário global. O osso também pode simbolizar a complexidade das relações geopolíticas e a competição pelo controle dessa matéria prima.

Lâmpada: simbolizando a tecnologia, a lâmpada (B.3.2) ressalta a ligação intrínseca entre a eletricidade empregada para iluminar uma simples lâmpada e a energia necessária para alimentar as tecnologias contemporâneas, como a Internet (*Wi-Fi*). Isso realça como a eletricidade desempenha um papel crucial para o impulsionamento do progresso tecnológico e para as relações globais.

Saco de Arroz com Notas de Brinquedo: o saco de arroz com notas de brinquedo (B.3.3) ilustra vividamente a inflação e o aumento do preço do arroz, realçando o impacto

econômico que o aumento dos preços dos alimentos pode ter na vida das pessoas. A presença das notas de brinquedo enfatiza a distorção do valor real dos produtos devido à inflação.

Calculadora: a calculadora (B.3.4) representa os capitalistas e a economia global, indicando a importância dos cálculos financeiros e as estratégias comerciais no cenário globalizado. Ela destaca como as decisões econômicas afetam as relações globais e a distribuição de recursos.

Etiqueta de Roupa: a etiqueta de roupa (B.3.5) simboliza os fluxos do comércio, tanto a nível nacional quanto internacional. Ela enfatiza como a indústria da moda é uma parte significativa da economia global, com cadeias de suprimentos que se estendem por todo o mundo.

Guarda-Chuva: o guarda-chuva (B.3.6) representa a falta de chuva e o impacto na produção de energia hidrelétrica, destacando a vulnerabilidade das fontes de energias renováveis às mudanças climáticas. A seca e a diminuição dos recursos hídricos podem afetar a oferta de eletricidade e encarecer os preços da energia.

Não foram identificadas redundâncias; cada descrição dos elementos da Instalação Geográfica apresenta informações distintas e relevantes para o contexto geográfico em que está sendo abordado.

A análise dos elementos presentes na obra de arte composta por um ‘Osso’ (B.3.1); uma ‘Lâmpada’ (B.3.2); um ‘Saco de arroz com notas de brinquedo’ (B.3.3); uma ‘Calculadora (B.3.4); uma ‘Etiqueta de roupa’ (B.3.5) e um ‘Guarda-chuva’ (B.3.6) revela a complexidade e a profundidade dos símbolos utilizados, destacando a relevância da criatividade, o impacto visual, a habilidade técnica, a composição e a subjetividade em sua concepção.

O ‘Osso’ (B.3.1) é um elemento que remete à conotações de vida, morte e até mesmo ao ciclo da natureza. A criatividade reside na forma como o artista incorpora esse osso em sua Instalação Geográfica, explorando temas como a efemeridade da existência ou a relação entre seres humanos e a natureza. O impacto visual pode ser poderoso, especialmente se o osso estiver sendo apresentado de forma destacada na Instalação.

A ‘Lâmpada’ (B.3.2) é um objeto que pode ser interpretado de várias maneiras, desde a iluminação literal até a iluminação simbólica do conhecimento e da inspiração. A criatividade está na maneira como o discente utiliza a lâmpada em sua obra, explorando sua forma, luz e significado. O impacto visual é imediato, pois a lâmpada é um objeto reconhecível e icônico.

O ‘Saco de arroz com notas de brinquedo’ (B.3.3) é um elemento intrigante que combina objetos cotidianos com elementos lúdicos. A criatividade se manifesta na escolha desse objeto e na forma como as notas de brinquedo são incorporadas, possivelmente sugerindo uma crítica ao consumismo ou à busca desenfreada por riqueza. O impacto visual pode ser surpreendente, pois combina elementos inesperados.

A ‘Calculadora’ (B.3.4) é um objeto associado ao cálculo, eficiência e precisão. A criatividade pode ser expressa na forma como o aluno utiliza esse equipamento em sua obra, explorando ideias de controle, medida ou até mesmo alienação tecnológica. O impacto visual pode ser sutil, adicionando uma camada de complexidade à instalação.

A ‘Etiqueta de roupa’ (B.3.5) compreende um elemento que, geralmente, é associado à moda, à identidade e ao consumismo. A criatividade reside na forma como o artista incorpora a etiqueta de roupa em sua obra; possivelmente, explorando questões de identidade pessoal, conformidade ou materialismo. O impacto visual pode ser imediato, especialmente se a etiqueta for exibida de uma maneira provocativa.

O ‘Guarda-chuva’ (B.3.6) é um objeto que remete à proteção e ao abrigo. A criatividade pode ser vista na forma como o aluno utiliza o guarda-chuva em sua obra, explorando ideias de refúgio, segurança ou até mesmo a dualidade entre proteção e exposição. O impacto visual pode ser intrigante, especialmente se o guarda-chuva for apresentado de forma não convencional como neste caso.

A composição global da obra faz referência à interação e à disposição desses elementos no espaço. A subjetividade do espectador desempenha um papel crucial, pois cada pessoa interpretará a obra de acordo com suas próprias experiências e perspectivas, especialmente quando se trata de objetos familiares que adquirem novos significados em um contexto artístico.

5.6.3.2 Caráter sintético B.3

Espaço Geográfico: A lâmpada (B.3.2) simboliza a tecnologia e a interconexão entre lugares, destacando as interações entre a sociedade e a natureza. A utilização da energia elétrica para iluminação é um exemplo claro de como a energia impacta e sustenta tecnologias, como o Wi-Fi. Essa associação nos leva a refletir sobre a influência da tecnologia no espaço geográfico global, evidenciando a importância do consumo de produtos tecnológicos nas paisagens geográficas contemporâneas. A lâmpada, portanto, atua como um

elo entre o desenvolvimento tecnológico e a transformação do espaço geográfico, onde a infraestrutura elétrica e as redes de comunicação moldam as dinâmicas espaciais e econômicas globais.

Lugar: O saco de arroz com notas de brinquedo (B.3.3) representa a inflação e o alto preço do arroz, destacando a forma como elementos econômicos afetam as paisagens econômicas e naturais de uma região ou país. Essa representação visual ressalta que as características que tornam um lugar único estão intrinsecamente ligadas à economia e à sociedade. A flutuação dos preços dos alimentos básicos pode alterar significativamente a configuração econômica de um lugar, influenciando desde o comportamento dos consumidores até as políticas agrícolas e de comércio.

Paisagem: A calculadora (B.3.4) é um símbolo dos capitais e da economia da globalização, ressaltando a importância das decisões financeiras e das transações comerciais em uma região ou em escala global. A presença da calculadora evidencia como a economia moderna molda a paisagem geográfica, onde as infraestruturas financeiras, como bancos e mercados de ações, definem os contornos econômicos de diversas regiões. Além disso, a presença de fast-food (B.1.2) e produtos de beleza (B.1.2) na paisagem reflete as características físicas e culturais da sociedade contemporânea, onde o consumo e a globalização desempenham papéis centrais na definição das paisagens urbanas.

Região: O osso (B.3.1), escolhido para representar o petróleo, destaca a importância desse recurso natural no espaço geográfico global. A extração e a utilização do petróleo são fundamentais para a economia mundial, influenciando diretamente as relações geopolíticas e econômicas entre diferentes regiões. O osso, enquanto signo, ilustra a dependência global de recursos naturais específicos, moldando as estratégias de desenvolvimento e as políticas energéticas de várias regiões.

Território: A etiqueta de roupa (B.3.5), por sua vez, representa os fluxos comerciais nacionais e internacionais, enfatizando a transposição de fronteiras políticas, culturais e econômicas. A etiqueta reflete a globalização do comércio e a interconectividade das economias, onde os produtos circulam entre territórios, redefinindo os espaços de produção e consumo.

Escala do Fenômeno: O guarda-chuva (B.3.6), além de simbolizar a falta de chuva, ilustra como os fenômenos climáticos afetam a escala da produção de energia e a disponibilidade de recursos. A variabilidade climática influencia a gestão de recursos hídricos e a segurança energética, mostrando a interdependência entre o clima e a infraestrutura

energética. Essa relação destaca a necessidade de políticas adaptativas e sustentáveis para lidar com os desafios climáticos em diferentes escalas, desde o local até o global.

Essa análise sintética da Instalação Geográfica demonstra como cada elemento escolhido proporciona uma representação simbólica dos conceitos geográficos, revelando as interações entre sociedade, economia, tecnologia e ambiente natural, em diferentes escalas geográficas, do local ao global.

5.7 ANÁLISE DAS INSTALAÇÕES DE ALENCAR (2020)

5.7.1 Análise C.1

5.7.1.1 Caráter analítico C.1

Na análise dos elementos da Instalação, indicada na Figura 17, foram identificados os seguintes itens do Quadro 11: C.1.1 - Globo, C.1.2 - Planta, C.1.3 – Fósforo, C.1.4 - Tesoura, C.1.5 – Carro, Moto, Cigarro e Sacola, C.1.6 – Algodão e Folha perfurada. Essa seleção foi baseada em critérios como representação da relação entre a sociedade e a natureza na Instalação Geográfica com o título de Impactos Ambientais, destacando os elementos mais significativos para a composição da obra.

Figura 17 – Instalação geográfica supracitada



Fonte: Alencar (2020).

Quadro 11 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
C.1.1	Contém predominâncias das cores azul e verde, formato esférico divididas ao meio, plástico, adesivado	Faz alusão ao planeta Terra, destacando sua importância como nosso habitat e a necessidade de proteger o meio ambiente e recursos naturais.	Planeta terra
C.1.2	Verde, galhos, retorcidos	Componente da vegetação, desempenhando um papel crucial na regulação do clima, na produção de oxigênio e na manutenção da biodiversidade.	Vegetação
C.1.3	Caixa de fósforo tamanho padrão, formato retangular, característica áspera, semelhante a uma lixa	Usado em queimadas, frequentemente ocasionadas por práticas agrícolas inadequadas.	Queimadas
C.1.4	Tesoura escolar, aço, cabo de plástico branco	Simboliza as ferramentas de desmatamento, quando usadas sem planejamento ambiental, contribuem para a perda de áreas naturais e consequentemente a perda de ecossistemas.	Ferramentas de desmatamento
C.1.5	Brinquedos de plástico na predominância das cores azul e vermelha, sacola plástica, e um cigarro	Emissões de gases tóxicos e liberação de partículas provenientes das fontes de poluição que afetam o ar, o solo e a água.	Poluição
C.1.6	Cor predominante branca, de origem vegetal	Um fenômeno decorrente da emissão de poluentes atmosféricos, tais como dióxido de enxofre e óxidos de nitrogênio.	Chuva ácida

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Globo: o C.1.1 materializa o planeta Terra na Instalação Geográfica. Trata-se de um símbolo icônico que faz alusão ao nosso mundo, destacando sua universalidade, fragilidade, interconexão sistêmica e a importância da educação ambiental.

Planta: a C.1.2 encarna a preservação, o reflorestamento e a promoção da biodiversidade. Isso reflete a preocupação com a conservação da vegetação e a restauração de áreas degradadas.

Fósforo: a presença de um fósforo (C.1.3) sugere a destruição do ecossistema devido ao desmatamento e às queimadas. Isso destaca os impactos negativos das atividades humanas na floresta.

Tesoura: a C.1.4 materializa a destruição da floresta e seu impacto ambiental. Isso enfatiza a necessidade de abordar as consequências negativas das atividades antrópicas.

Carro, Moto, Cigarro e Sacola: esses quatro elementos combinados (C.1.5) destacam os problemas de poluição do ar e seu impacto no clima. Essa compreensão ressalta os desafios relacionados à poluição em uma dada região.

Algodão e Folha perfurada: os elementos C.1.6 estão relacionadas à chuva ácida, à poluição atmosférica e, conseqüentemente, à contaminação do solo, evidenciando os efeitos negativos da poluição industrial.

Em respeito à obra como um todo, os elementos escolhidos não apresentam redundâncias, pois cada um deles contribui para a mensagem geral da instalação, que se relaciona com a influência da sociedade na natureza e seus impactos.

A análise dessa Instalação, baseada nos critérios de Criatividade, Impacto Visual, Técnica, Composição e Subjetividade, pode ser feita da seguinte maneira. A representação do planeta Terra é uma escolha icônica e universal, que imediatamente evoca a ideia de fragilidade e interconexão sistêmica. A criatividade está presente na escolha desse símbolo, que é altamente impactante visualmente e carrega uma mensagem poderosa sobre a importância da preservação ambiental.

A inclusão da planta como símbolo de preservação, reflorestamento e biodiversidade demonstra uma técnica eficaz para transmitir a mensagem de conservação da vegetação. A composição visual é forte, destacando a importância da natureza para a sustentação do ecossistema global.

A presença do fósforo como símbolo de destruição do ecossistema é uma escolha relevante que chama a atenção para os efeitos negativos do desmatamento e das queimadas. Isso cria uma imagem visualmente forte que ressalta a urgência de abordar esses problemas.

A materialização da destruição da floresta, através de uma tesoura, é uma metáfora visual expressiva que destaca os impactos ambientais das atividades humanas. A composição

dessa parte da Instalação é notória e provoca reflexão sobre as consequências das ações antrópicas.

A combinação desses elementos para representar a poluição do ar e seus impactos para o clima é uma abordagem criativa que demonstra os desafios enfrentados em relação à poluição, em áreas urbanas. A composição visual desses elementos enfatiza a urgência de enfrentar esses problemas.

A inclusão desses elementos para representar a chuva ácida, poluição atmosférica e contaminação do solo é uma técnica eficaz para transmitir os efeitos negativos da poluição industrial. A composição visual desses elementos evidencia a interconexão entre diferentes formas de poluição e seus impactos no meio ambiente.

No geral, a Instalação demonstra uma abordagem criativa e clara para transmitir mensagens sobre a importância da preservação ambiental e os impactos negativos das atividades humanas no ecossistema. A seleção dos elementos e sua composição refletem uma consideração cuidadosa dos critérios da Instalação, resultando em uma obra que provoca reflexão e conscientização sobre questões ambientais cruciais.

5.7.1.2 Caráter sintético C.1

Espaço Geográfico: a Instalação representa o espaço geográfico ao destacar elementos como o globo (C.1.1), que simboliza o planeta Terra, e elementos como carro, moto, cigarro e sacola (C.1.5), que refletem a presença da sociedade e suas atividades no meio ambiente. Isso demonstra a interação entre a sociedade e a natureza, evidenciando como as ações humanas afetam o espaço geográfico e transformam o espaço natural.

Lugar: o conceito de lugar é representado de maneira subjetiva na Instalação, com ênfase na universalidade da mensagem. O globo (C.1.1), como um símbolo do planeta Terra, não se concentra em lugares específicos, destacando a importância do ambiente global e sua fragilidade em todos os lugares diante das ações humanas.

Paisagem: a paisagem é modificada por elementos como o fósforo (C.1.3), que simboliza as queimadas e o desmatamento, evidenciando as transformações na paisagem natural. A planta (C.1.2) menciona a preservação e a restauração da paisagem natural bem como a promoção da biodiversidade, enfatizando a preocupação com a conservação da vegetação e dos demais elementos naturais.

Região: a percepção da região na Instalação é explícita, pois os elementos escolhidos possuem relevância em âmbito global. Contudo, a menção a elementos como carro e moto

(C.1.5) pode ser associada às questões de poluição e mobilidade que afetam as regiões urbanas.

Território: a noção de território como espaço controlado ou influenciado por pessoas é sugerida diretamente pelos elementos da instalação. Elementos como carro, moto, cigarro e sacola (C.1.5) refletem a presença e a influência da sociedade em determinados territórios.

Escala do Fenômeno: a instalação aborda fenômenos geográficos em diferentes escalas, desde a escala global representada pelo globo até a escala local representada por elementos como fósforo (C.1.3) e tesoura (C.1.4). Isso destaca a complexidade dos impactos ambientais que podem ocorrer em diferentes níveis de escala em certas regiões.

5.7.2 Análise C.2

5.7.2.1 Caráter analítico C.2

Na análise dos elementos da Instalação, foram identificados os seguintes elementos semióticos, ilustrados no Quadro 12: C.2.1 - Coador furado, C.2.2 – Areia com a vela, C.2.3 – Panela invertida, C.2.4 – Tela de estufa. Essa seleção foi feita com base em critérios que destacam a relação entre a sociedade e a natureza na Instalação Geográfica sobre Impactos Ambientais, indicada na Figura 18, buscando os elementos mais relevantes para a composição da metodologia.

Figura 18 – Instalação Geográfica sobre Impactos Ambientais



Fonte: Alencar (2020).

Quadro 12 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
C.2.1	Coador de pano branco, com cabo plástico preto	Simboliza uma analogia com o buraco na camada de ozônio, sugerindo a ideia de que a camada de ozônio na atmosfera está fragilizada.	Buraco da camada de ozônio.
C.2.2	Grãos de areias na tonalidade marrom, vela de cera fina, com pavio branco	As ilhas de calor urbanas são fenômenos que ocorrem em áreas super urbanizadas, caracterizadas pelo acúmulo de calor devido à retenção de calor por superfícies urbanas, o que resulta no aumento da temperatura local.	Ilhas de calor.
C.2.3	Panela de metal na cor verde	Analogia para a inversão térmica, onde uma camada de ar quente fica presa sob uma camada de ar frio, aumentando a poluição do ar.	A inversão térmica.
C.2.4	Tela de sombrite preta	Simboliza o efeito estufa, onde gases atmosféricos retêm calor, contribuindo para o aquecimento global.	Efeito estufa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Coador furado: O C.2.1 representa o buraco na camada de ozônio. Isso demonstra relevância da atmosfera e dos impactos negativos da emissão de gases poluentes na camada protetora da Terra, destacando a urgência de medidas para combater a degradação ambiental.

Areia com a vela: a presença de areia com a vela (C.2.2) simboliza o fenômeno das ilhas de calor. Isso ressalta os efeitos do aumento da temperatura em áreas urbanas devido à concentração de edifícios e asfalto, evidenciando a importância de estratégias de adaptação para lidar com as mudanças climáticas e proteger o bem-estar das comunidades.

Panela invertida: a panela invertida C.2.3 indica a inversão térmica. Esse fenômeno atmosférico ocorre quando uma camada de ar quente fica presa sob uma camada de ar mais frio, o que pode aumentar a concentração de poluentes próximos ao solo. Isso destaca os

desafios da qualidade do ar em áreas urbanas e a necessidade de políticas para reduzir as emissões e melhorar a saúde pública.

Tela de estufa: a C.2.4 simboliza o efeito estufa. Esse elemento destaca o papel crucial dos gases de efeito estufa para a regulação do clima global. De igual modo, ressalta os impactos negativos do aumento das concentrações desses gases na atmosfera, como são ocasionados o aquecimento global e as mudanças climáticas. Isso enfatiza a importância de reduzir as emissões de gases de efeito estufa e adotar práticas sustentáveis para mitigar os impactos ambientais.

A obra de arte não apresenta redundâncias significativas. Cada parte contribui para a compreensão dos elementos e seus significados dentro do contexto ambiental.

A materialização do coador furado, como um símbolo do buraco na camada de ozônio, é uma metáfora visualmente marcante que ressalta os impactos negativos da emissão de gases poluentes na atmosfera. A criatividade está presente na escolha desse objeto doméstico para representar um fenômeno ambiental complexo, tornando-o facilmente compreensível para o público em geral. A técnica de representação é eficaz, destacando a urgência de medidas para combater a degradação ambiental.

A presença da areia com a vela simboliza as ilhas de calor, demonstrando os efeitos do aumento da temperatura em áreas urbanas. A combinação desses elementos cria uma imagem visualmente tocante que ressalta a importância de estratégias de adaptação para lidar com as mudanças climáticas. A composição dessa parte da Instalação é eficaz em transmitir a mensagem sobre os efeitos do desenvolvimento urbano descontrolado na temperatura local.

A encarnação da panela invertida, como um símbolo da inversão térmica, é uma escolha criativa que destaca os desafios da qualidade do ar em áreas urbanas. A técnica de representação é eficaz ao transmitir a complexidade desse fenômeno atmosférico. A composição visual dessa parte da Instalação destaca a necessidade de políticas para reduzir as emissões e melhorar a saúde pública.

A tela de sombrite preta, como símbolo do efeito estufa, é uma escolha criativa que destaca o papel crucial dos gases deste fenômeno para a regulação do clima global. A técnica de representação é eficaz ao transmitir a complexidade desse evento ambiental. A composição visual dessa parte da Instalação enfatiza a importância de adotar práticas sustentáveis para mitigar os impactos ambientais.

No geral, essa Instalação demonstra uma abordagem criativa e contextualizada para transmitir mensagens sobre os desafios ambientais enfrentados pela humanidade. Cada signo

é cuidadosamente selecionado e representado para destacar a urgência de medidas para combater a degradação ambiental e enfrentar as mudanças climáticas. A composição e técnica utilizadas reforçam a eficácia da mensagem transmitida.

5.7.2.2 Caráter sintético C.2

Espaço Geográfico: a instalação geográfica aborda elementos que refletem fenômenos e problemas ambientais globais, como o buraco na camada de ozônio, as ilhas de calor, a inversão térmica e o efeito estufa. Isso demonstra a interconexão dos desafios ambientais em diferentes partes do mundo e destaca a necessidade de ações coordenadas para enfrentar esses problemas.

Lugar: os elementos escolhidos para a Instalação não se concentram em lugares específicos, mas simbolizam fenômenos que afetam diversas regiões do planeta. Isso enfatiza a universalidade dos problemas ambientais e a importância de abordagens globais para sua resolução.

Paisagem: a paisagem é representada de forma subjetiva, com foco nos fenômenos e processos que moldam o ambiente terrestre, como as mudanças climáticas e a degradação atmosférica. Isso destaca a dinâmica e a complexidade dos sistemas naturais e ressalta a necessidade de conservação e gestão sustentável dos recursos ambientais.

Região: embora os elementos não estejam diretamente associados a uma região específica, eles abordam questões ambientais que afetam diversas regiões do mundo, incluindo áreas urbanas e rurais. Isso demonstra a relevância global dos desafios ambientais representados na Instalação.

Território: a noção de território como espaço influenciado por atividades humanas é evidente para a representação dos fenômenos ambientais causados pela ação humana, como o efeito estufa e a inversão térmica. Isso destaca a responsabilidade das sociedades na gestão e conservação do ambiente em que vivem.

Escala do Fenômeno: a Instalação aborda fenômenos ambientais em diferentes escalas, desde os impactos locais da inversão térmica até os efeitos globais do efeito estufa. Esse movimento ressalta a complexidade dos desafios ambientais e a necessidade de abordagens integradas em diferentes níveis de governança.

5.7.3 Análise C.3

5.7.3.1 Caráter analítico C.3

Na análise dos elementos da Instalação, indicado na Figura 19, foram identificados os seguintes itens do Quadro 13: C.3.1 – algodão queimado; C.3.2 – garrafas e copos descartáveis; C.3.3 – miniatura de um boi; C.3.4 – fones de ouvido. Além disso, temos o C.3.5 – Carro como fonte de poluição, e o C.3.6 - Folhas queimadas como representação do fogo descontrolado. Essa seleção foi feita com base em critérios que enfatizam a interação entre a sociedade e o meio ambiente na Instalação Geográfica sobre Impactos Ambientais, priorizando os elementos mais expressivos para a composição da metodologia.

Figura 19 – Instalação geográfica do caráter analítico C.3



Fonte: Alencar (2020).

Quadro 13 – Descritivo/Qualitativo e Sugestivo

SELEÇÃO	DISCRIMINAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	SUGESTÃO
C.3.1	Bola de algodão chamuscada	Emissão de fumaça, potencialmente prejudicial para a saúde humana e contribuinte para a poluição do ar	Fumaça das indústrias.
C.3.2	Garrafa e copo de plástico de cores verdes e brancas respectivamente.	Resíduos sólidos, que podem contribuir para a poluição do solo e da água se não forem adequadamente descartados e reciclados.	Lixo.
C.3.3	Miniatura bovina de plástico nas cores branco e preto	Fonte de emissão de gás metano, um potente gás de efeito estufa, contribuindo para as mudanças climáticas e o aquecimento global.	Emissão do gás metano.
C.3.4	Fone de ouvido com fio preto	Contribuinte para a poluição sonora, especialmente se utilizado em volumes altos por longos períodos de tempo, podendo causar danos auditivos.	Poluição sonora
C.3.5	Miniatura de automóvel, em metal de cor preta	Fonte poluidora, emitindo poluentes atmosféricos que contribuem para a poluição do ar.	Fonte poluidora
C.3.6	Folha vegetal chamuscada.	Emissão de fumaça e produtos químicos nocivos para o ar, contribuindo para a poluição do ar e potencialmente causando danos à saúde e ao meio ambiente.	Queimadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interpretação das Qualidades dos Elementos:

Algodão queimado: o algodão queimado representa a fumaça das indústrias. Isso simboliza a poluição do ar causada pela queima de combustíveis fósseis e outros processos industriais, destacando os impactos negativos da atividade industrial para a qualidade do ar e para a saúde pública.

Garrafa e copos descartáveis: a presença desses elementos combinados simboliza a problemática do lixo e da poluição causada pelo descarte inadequado de resíduos. Isso

evidencia a necessidade de reduzir o consumo de produtos descartáveis e adotar práticas de políticas sustentáveis.

Miniatura de um boi: a miniatura do boi refere-se à emissão do gás metano na pecuária. O gás metano é um dos principais gases de efeito estufa e sua produção em larga escala pelo agronegócio contribui significativamente para impacto climático e outros problemas ambientais.

Fone de ouvido: o fone de ouvido simboliza a poluição sonora, resultado do excesso de ruído nas áreas urbanas e industriais. Isso destaca os efeitos negativos do ruído para a saúde humana, no bem-estar animal e na qualidade de vida das comunidades.

Carro: a presença do carro, como fonte poluidora, destaca os problemas relacionados à emissão de gases por meio do cano de escape e à poluição do ar causada pelo transporte de combustão fóssil. Isso ressalta a necessidade de políticas para promover formas de transporte mais sustentáveis e reduzir a dependência de veículos movidos a combustíveis fósseis.

Folhas queimadas: as folhas queimadas simbolizam as queimadas, um problema recorrente em áreas rurais e florestais. Isso destaca os impactos negativos das queimadas para a biodiversidade, para a qualidade do ar e para o equilíbrio dos ecossistemas, enfatizando a importância da prevenção e do combate a incêndios florestais.

Isso posto, destacamos que não verificamos redundância significativa nessa obra de arte.

A análise dos elementos presentes na Instalação composta por ‘Algodão queimado’ C.3.1; ‘Garrafa e copos descartáveis’ C.3.2; ‘miniatura de um boi’ C.3.3; ‘Fone de ouvido’, C.3.4, ‘Carro’ C.3.5 e ‘Folhas queimadas’ C.3.6, revela a complexidade das questões ambientais contemporâneas, ressaltando a necessidade de conscientização e ação para enfrentar os desafios relacionados à poluição e degradação do meio ambiente.

Essa composição de elementos na Instalação destaca a interconexão entre diferentes formas de poluição e degradação ambiental, convidando à reflexão sobre a urgência de ações individuais e coletivas para promover a sustentabilidade e proteger o meio ambiente.

A representação do algodão queimado como fumaça das indústrias é uma metáfora visualmente impactante que ressalta os efeitos da poluição do ar causada pela atividade industrial. A criatividade está presente na escolha desses elementos para representar um fenômeno complexo de forma simplificada. A técnica de representação é eficaz ao transmitir a mensagem sobre os impactos negativos da poluição atmosférica.

A combinação de garrafas e copos descartáveis simboliza a problemática do lixo e da poluição causada pelo descarte inadequado de resíduos. A escolha desses objetos é eficaz para destacar um problema amplamente reconhecido pela sociedade. A técnica de representação e composição visual enfatizam a urgência de reduzir o consumo de produtos descartáveis e adotar práticas de gestão de resíduos mais sustentáveis.

A miniatura do boi simboliza a emissão do gás metano na pecuária, destacando os impactos da agropecuária para a emissão de gases de efeito estufa. A escolha desse elemento é eficaz em transmitir a mensagem sobre os impactos ambientais da pecuária intensiva. A técnica de representação e composição visual destacam a necessidade de abordar a questão da agricultura animal no contexto das mudanças climáticas.

O fone de ouvido simboliza a poluição sonora, destacando os efeitos negativos do excesso de ruído nas áreas urbanas e industriais. A escolha desse elemento é criativa e eficaz em transmitir a mensagem sobre os impactos da poluição sonora para a saúde humana e para o bem-estar animal. A técnica de representação e composição visual enfatizam a necessidade de abordar a questão da poluição sonora como parte das preocupações ambientais.

A presença do carro, como fonte poluidora, destaca os problemas relacionados à emissão de gases e à poluição do ar causada pelo transporte rodoviário. A escolha desse elemento é impactante e facilmente reconhecível para o público. A técnica de representação e composição visual enfatizam a necessidade de promover formas de transporte mais sustentáveis para mitigar os impactos ambientais.

Folhas queimadas simbolizam as queimadas, destacando os impactos negativos para a biodiversidade e para a qualidade do ar. A escolha desse elemento é eficaz em transmitir a mensagem sobre a gravidade das queimadas em áreas rurais e florestais. A técnica de representação e composição visual enfatiza a urgência de prevenir e combater os incêndios florestais para proteger os ecossistemas e o meio ambiente.

No geral, essa Instalação apresenta uma abordagem criativa e impactante para destacar os diversos aspectos da degradação ambiental causada pelas atividades humanas. Cada elemento é cuidadosamente selecionado e representado para transmitir mensagens claras sobre os desafios enfrentados pela sociedade em relação à poluição e à degradação do meio ambiente. A técnica de representação e composição visual contribuem para reforçar a eficácia da mensagem transmitida.

5.7.3.2 Caráter sintético C.3

Espaço Geográfico: a Instalação aborda elementos que refletem problemas ambientais em diferentes contextos geográficos, incluindo áreas urbanas e rurais. Isso demonstra a ampla gama de desafios ambientais enfrentados em todo o mundo e a necessidade de abordagens integradas para sua mitigação.

Lugar: os elementos escolhidos para a Instalação não se restringem à localidades específicas, pois representam questões ambientais globais, como a poluição do ar (C.3.5), a geração de resíduos (C.3.2) e as mudanças climáticas (C.3.6). Isso ressalta a interdependência dos desafios ambientais e a necessidade de abordagens globais para minimizá-los.

Paisagem: a representação da paisagem na Instalação reflete os impactos humanos sobre o ambiente natural, incluindo a degradação causada pela poluição do ar pelos carros (C.3.5), descarte de resíduos (C.3.2) e práticas agropecuárias intensivas (C.3.3). Isso ressalta a necessidade de conservação e gestão sustentável dos recursos naturais para proteger a biodiversidade e os ecossistemas.

Região: embora os elementos não estejam associados a uma região específica, os signos materializam problemas ambientais que afetam diversas regiões do mundo, desde áreas urbanas altamente desenvolvidas até regiões rurais e florestais. Isso destaca a relevância global dos desafios ambientais demonstrados na Instalação.

Território: a noção de território, como espaço influenciado por atividades humanas, é evidente para a representação dos problemas ambientais causados pela ação humana, como poluição industrial (C.3.1), práticas agropecuárias intensivas (C.3.3) e uso de veículos motorizados (C.3.5).

Escala do Fenômeno: a Instalação aborda problemas ambientais em diferentes escalas, desde os impactos locais da poluição sonora até os efeitos globais das emissões de gases de efeito estufa. Isso destaca a complexidade dos desafios ambientais e a necessidade de abordagens integradas em diferentes níveis de governança e ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Barthes (2006), previamente introduzida na segunda seção desta tese, oferece uma análise da estrutura dos sistemas de significação, enfatizando a interdependência entre o plano de expressão (E) e o plano de conteúdo (C), cuja interação culmina na significação representada por E R C. Em essência, qualquer sistema de significação é composto por esses dois planos entrelaçados.

Nesse contexto, o plano de expressão, denotado pela letra E, refere-se aos elementos semióticos que compõem a base da Instalação Geográfica, enquanto o plano de conteúdo corresponde à produção textual apresentada durante a Teia de Ideias, que estabelece as palavras geradoras.

Quando consideramos um sistema de significação (E R C) equivalente inserido em uma Instalação Geográfica, em que E = Signos Semióticos e C = Produção Textual, como um elemento dentro de um segundo sistema (Conceitos Geográficos), surge a complexidade de sistemas de significação interligados, porém independentes entre si. Esse ‘desengate’ pode ocorrer de duas maneiras distintas, dependendo da inserção do primeiro sistema no segundo.

No primeiro caso, o primeiro sistema (E R C) assume o papel de plano de expressão: os signos em si, os elementos da obra de arte, ou seja, a Instalação Geográfica, tornando-se o significante do segundo sistema (Conceitos Geográficos), conforme descrito na teoria de Barthes (2006), adaptada para nossa análise.

Essa configuração é identificada como Semiótica conotativa, na qual o primeiro sistema atua como plano de denotação e o segundo sistema como plano de conotação. Esses são conceitos fundamentais para nossa análise, conforme as teorias de Barthes (2006), que desenvolveu o conceito de Saussure (2006), em sua teoria semiótica, distinguindo entre o que ele chamou de ‘primeiro nível’ de denotação, similar à ideia de Saussure (2006) sobre significante e significado, e um ‘segundo nível’ de conotação, referente às associações culturais e ideológicas que um signo pode evocar além de seu significado literal.

Argumentamos que as Instalações Geográficas analisadas desempenham a função de plano de expressão, em um sentido denotativo, que se conecta com outro sistema conotativo equivalente aos conceitos geográficos. Além disso, associamos essa análise às teorias de Mikhail Bakhtin sobre o signo ideológico. Assim, podemos compreender como os elementos da Instalação Geográfica não apenas representam conceitos geográficos, mas também carregam uma carga ideológica.

Cada elemento reflete não apenas características físicas, mas também valores, perspectivas e narrativas. A escolha desses elementos e sua disposição na obra podem ser interpretadas como uma expressão da ideologia que busca transmitir mensagens sobre questões ambientais, sociais e culturais do espaço estudado.

Assim, a Instalação Geográfica transcende a mera representação visual e artística, tornando-se uma poderosa ferramenta para a exploração e aprofundamento dos conceitos geográficos, bem como um meio de expressão ideológica. Ela demonstra como a linguagem visual e a semiótica podem ser utilizadas para comunicar mensagens complexas sobre o ambiente e a sociedade, refletindo as múltiplas camadas de significado que uma obra de arte pode conter.

A metodologia aplicada às análises das Instalações Geográficas permite uma decomposição dos elementos visuais em componentes semânticos individuais (análise analítica) e, posteriormente, uma reconstituição desses elementos em uma compreensão ampla dos fenômenos geográficos representados (análise sintética). Essa abordagem dualística revela a multifacetada relação entre a sociedade e a natureza, manifestada através de signos e símbolos ricos e variados que refletem impactos ambientais, desafios urbanos, e aspectos culturais e econômicos intrínsecos ao espaço geográfico estudado.

As Instalações Geográficas, por meio de suas representações artísticas, funcionam como ferramentas pedagógicas para a construção de conceitos geográficos fundamentais, como espaço, lugar, paisagem, região e território. Esses conceitos são explorados não apenas em sua dimensão física, mas também em suas implicações sociais, culturais e ambientais.

Os elementos semióticos presentes nas Instalações Geográficas, tais como objetos, cores, formas e arranjos espaciais, são essenciais para a comunicação de mensagens complexas de maneira intuitiva e implícita. Esses elementos servem como metáforas visuais que facilitam a compreensão de conceitos geográficos e promovem a reflexão crítica sobre questões do cotidiano. A análise sintética desses elementos revela a capacidade das instalações de transmitir conceitos apropriados pelo aluno e promover um diálogo entre o educando e o observador, enriquecendo a experiência educacional e promovendo trocas de conhecimentos geográficos de forma crítica e lúdica.

Por meio da análise sintética, verificamos que as Instalações Geográficas materializaram os conceitos estudados em sala de aula, pois os elementos presentes nas obras de arte estão conectados ao perfil descritivo dos temas propostos na metodologia desenvolvida pelo professor em sala de aula.

No desenvolvimento da nossa pesquisa, com a construção do arcabouço teórico, alinhamos nosso percurso para discutir os signos e símbolos para a construção de conceitos geográficos, no ensino da geografia. Esse processo de aprendizagem ocorre por meio do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que são delineados por etapas e fases, tão bem discutidas por Vygotsky, como se encontram evidenciados em nosso trabalho. Esse processo marca uma melhor eficácia da Instalação Geográfica como metodologia de ensino, especificamente quando os alunos estão no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Concluimos que as Instalações Geográficas examinadas estão intrinsecamente ligada aos conceitos geográficos, fazendo uso dos seus mais diversos elementos semioticos A.1, A.2, A.3 e assim sucessivamente, para representar e concretizar aspectos cruciais do espaço geográfico, tais como lugares, paisagens, regiões, territórios e a escala dos fenômenos. Ela proporciona uma oportunidade significativa para a exploração e compreensão desses conceitos em um contexto visual e artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. M. de. **A representação do conhecimento geográfico: o uso dos registros de representação semiótica no Ensino da Geografia**. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- ARISTÓTELES. **Organon**. Lisboa: Guimarães, 1985.
- ALENCAR, M. C. G. de. **Avaliação construtiva com o uso da metodologia Instalação Geográfica na EEM Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri-CE**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri. Cariri, 2020. Disponível em: http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2021/07/disser_cynara.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.
- ALEXANDRE, D. L. **Instalações geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na região do Cariri – Ceará**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2019.
- ALTHUSSER, L. **Para Ler o Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BAHKITIN, M. **Maxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARTHES, R. **Elementos da Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, R. **Mitologias**. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.
- BELLO, S. E. L.; ZORDAN, P.; MARQUES, D. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 52, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/7315>. Acesso em: 26 maio 2024.
- CASTRO, I. E. **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- CARLOS, A. F. A. **A condição Espacial**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

ECO, H. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. Vol. 1. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, T. Z. **Análise semiótica das representações didáticas das placas tectônicas no ensino de geografia**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4706/2/THAYS%20ZIGANTE%20FURLAN.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

FURLAN, T. Z. **O signo relevo no ensino fundamental de geografia: um estudo de caso semiótico em livros didáticos**. 2022. 207 f. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2022. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/7071>. Acesso: 26 maio 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, E. L. do N. **Paisagens sonoras e instalações geográficas no ensino fundamental II: uma aliança improvável ou uma metodologia inovadora?** 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020. Disponível em: http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/08/anexo_202215582428650.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

GRAMSCI, A. La città futura. Turim, fevereiro de 1917. In.: CAVALCANTI, P. C. U.; PICCONE, P. (Orgs.). **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEGEL, G. W. F. **Enzyklopadie der philosophischen Wissenschaften, 3 vols**. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Vozes: São Paulo, 1992.

HJELMSLEV, L. **Prolegomenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Editora perspectiva, 1975.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia contribucion a la teoria de las representaciones**. Traducción de Oscar Barahona y Uxo Doyhamboure. Ed. México: Fondo de Cultura Economica, 1983.

LÔBO, A. S. **A associação de símbolos e signos pelas instalações geográficas para a construção do conhecimento dos alunos finais do ensino fundamental da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti – Ceará**. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri Crato, 2022. Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/dissertacoes-e-produtos-educacionais-turma-2021-1/>. Acesso em: 26 maio 2024.

LUKÁCS, G. **A teoria do Romance**: Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1964.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Os Economistas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; HENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, A M. **Metodologia para análise de imagens fixas**. Belo Horizonte – MG: PPGCOM: Pampulha, 2019.

MENDES, A. M. **Arlindo Daibert e o segredo dos pássaros de Guimarães Rosa**: um estudo sobre as relações expressivas e retóricas entre imagem e texto. 2008. 200f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7D6HP6/1/tese_masterdoc.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, M. H. de M. A teoria linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, n. 25, p. 57-67, 1981.

NASCIMENTO, M. A. do. **Educação do/no campo como território de resistência no Baixo das Palmeiras**: um estudo com a utilização das instalações geográficas no ensino fundamental I. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021. Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/09/MARIA-APARECIDA-DO-NASCIMENTO-dissertacao.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

NOTH, Winfried; **Panorama da semiótica de Platão e Pierce**. São Paulo: Ed. Annablume, 1998.

ORTIZ, F. C. Métodos de criatividade para a gestão de projetos inovadores. **Revista Inovação Tecnológica**, São Paulo, vol. 4, n. 1, p. 144-163, 2014. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002770709.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. Scipione: São Paulo, 1997.

PEIRCE, C. S. **Collected Papers**. Cambridge: Harvard Um. Press. (Tr. bras., Semiótica). São Paulo: Perspectiva, 1977.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva. 2003.

PIATIGÓRSKI, A. M. O mundo dos símbolos da antiga cultura budista. In: BORIS, S. (Org.) **Semiótica Russa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 69-71.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 26 maio 2024.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, E. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-132435/publico/2013_EmersonRibeiro.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

RIBEIRO, E. **Ensino e formação de professores de geografia: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

RIBEIRO, E. S. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 46-53, 2010. Disponível: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/49258>. Acesso em: 26 maio 2024.

SANTAELLA, L. **Estética e Semiótica**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 1994.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale** (Paris: Payot) (tr. it., Corso di linguistic generale) Bari: Laterza, 1967.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, A. R. da. **Instalações geográficas**: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual. 2029. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

SILVA, C. A. B. da. **A criatividade na formação de professores**: o caso do PIBID Geografia na região do Cariri Cearense. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23446/1/CarlosAugustoBarrosDaSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

SMOLKA, A. L. **Lev S. Vigotski**: imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

TORRANCE, E. P. **Rewarding creative behavior**. New York: Prentice-Hall, 1965.

VIGOTSKY, L. S. A. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância; ensaio psicológico**: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALTHER-BENSE, E. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1975.