

DOBRAS DO ESPAÇO: APONTAMENTOS SOBRE A ARTE, IMAGENS E SONS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bianchi Agostini Gobbo

Prof. Me. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná-IFPR/Câmpus
Ivaiporã

Doutorando em Geografia pela UFGD. Membro do GPLG.

bianchi.gobbo@ifpr.edu.br

Cláudio Benito Oliveira Ferraz

Prof. Dr. em Geografia do Departamento de Educação da FCT/UNESP.

Coordenador do GPLG.

cbenito2@yahoo.com.br

O ensino de geografia atravessado pela filosofia da diferença

O ensino de Geografia não se resume à transposição de conteúdos cujo principal referente seria a superfície terrestre em sua composição, formas e dinâmicas. Se assim tivesse que ser, o ensino de Geografia encontraria sua limitação e correria o risco de se tornar uma disciplina obsoleta, pois considerando a diversidade que compõe a superfície terrestre, sua constante transformação e virtualidades, como dar conta de conhecer e de transpor tudo o que a abrange? O que se faz na prática é selecionar determinados conteúdos que de tempos em tempos são considerados mais relevantes pelos que se aventuram a construir ementas de cursos ou aqueles promulgados a partir de documentos oficiais produzidos a partir de trabalhos de comissões organizadas pelos diversos governos.

Tantos são os problemas e as dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia que, a título de exemplo, sentimos a necessidade de buscar ideias e fontes alternativas aos grandes referenciais curriculares que ofereçam outras perspectivas que sejam mais condizentes com as necessidades verificadas em cada situação particular onde a prática docente acontece.

Não é incomum observar no cotidiano em escolas de ensino básico ou uma atitude de resignação por parte dos professores, na medida em que muitos se limitam a reproduzir conteúdos inscritos em materiais didáticos e paradidáticos sem ao menos problematizá-los minimamente, ou, quando se tenta ir além desses tipos de materiais, a busca por uma fonte que possa servir como reveladora de verdades redentoras, na medida em que se crê de antemão que possa haver uma verdade que explique o mundo tal como ele se evidencia em sua aparência. Neste último caso, o que se tenta é reforçar concepções fechadas de como o mundo é ou deveria ser, instaurando nesse processo elementos moralizantes com base em proposições ditas científicas.

Diante disso, com o fito de não incorrerem numa dessas posições, um caminho viável seria mantermo-nos abertos e mesmo buscarmos e/ou experimentarmos formas diversas de conhecer o mundo, não necessariamente descartando os clichês imagéticos e discursivos que se colocam como verdades em si, tomadas como inquestionáveis, mas fazendo fugir esses referenciais estabelecidos e dogmáticos, provocando derivas minoritárias a partir de sua condição de hegemonia discursiva ou comportamental (DELEUZE, PARNET, 1998).

Para tal, tanto a concepção de tempo quanto a de espaço que temos como culturalmente instituídas precisam sofrer certa desestruturação, ou seja, o tempo uniforme e evolutivo (passado, presente e futuro), que desemboca sobre um espaço presentificado, o qual se coloca como uma extensão externa ao corpo que nele se localiza, portanto, um espaço também uniforme e resultado de somatória de partes fixas

e mensuráveis. Esta maneira de compreender o espaço-tempo, fortemente incorporada pelos referenciais científicos e implementados pelas estruturas administrativas da territorialidade, pautada na ordem do Estado-Nação (MASSEY, 2009; SANTOS, 2007), não se sustentam diante da dinâmica múltipla e diferenciadora da espacialidade/vida.

O espaço nunca pode ser definitivamente purificado. Se o espaço é a esfera da multiplicidade, o produto das relações sociais, e essas relações são práticas materiais efetivas, e sempre em processo, então o espaço não pode nunca ser fechado, sempre haverá resultados não previstos, relações além, elementos potenciais de acaso [...]. O ímpeto de movimento e mobilidade, para um espaço de fluxos, só pode ser alcançado através da construção de negociação (e uma responsabilidade para negociar) entre tendências conflitantes. A reestruturação da geografia dessa simultaneidade de histórias-até- agora. Isto não é a aniquilação do espaço, mas uma reorganização radical dos desafios que a espacialidade coloca (MASSEY, 2009, p. 144).

Essa observação de Massey, a respeito dos desafios que se coloca para a geografia atual, é fundamental para nossas preocupações neste artigo. Se temos espaço múltiplo, contingencial e diferenciador, as diferentes perspectivas de como o discurso científico da geografia aborda tal fato é seu limite e sua possibilidade de efetiva contribuição para melhor pensarmos o sentido de nos localizarmos e nos orientarmos no mundo atualmente. Reestruturar a maneira de pensar o espaço coloca esse desafio de não se acomodar a facilidade da tradição de estudos que se encerram em uma uniformidade temporal evolutiva, a qual justifica a somatória de partes fixas que se entende como extensão do espaço, fechando o mesmo nessa idéia de representação cartográfica.

Mas o abrir-se para a dinâmica móvel e múltipla da espacialidade não pode ser o pular no abismo e ficar imerso no caos em si, mas “buscar negociações” que permita territorializar o pensamento nesse processo de constante desterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2007). Nesse aspecto, engravida-se um pensamento geográfico, o qual passa a agenciar linhas, enunciados e corpos que permitam traçar diagramas a gestarem outra cartografia possível para a linguagem científica da geografia. Uma cartografia que não se restrinja a representar a uniformidade extensiva do plano espacial, mas que também não se volatilize em meio ao fluxo constante da infinita multiplicidade espacial.

O pensar geográfico que se dobre em tal cartografia toma a multiplicidade diferenciadora de tempos coexistentes na simultaneidade do agora espacial (DELEUZE, PARNET, 1998), para isso, o plano de referência a ser traçado cobra certa desaceleração através de uma cartografia que estabeleça diagramas da mobilidade espacial ao invés de representações que fixam os pontos e a extensão dos fenômenos. Essa cartografia é o dobrar do extensivo espacial no intensivo dos corpos/espacos, um pensamento pesado, singular e trágico (ESCOBAR, 2000) a se desdobrar numa geografia atravessada pela diferença, pela multiplicidade, pela vida (FERRAZ, 2015).

A geografia assim acontecendo é que reverbera no ensino, ou seja, é na sala de aula que se estabelece esse conflito desse encontro entre o discurso fechado da disciplina geográfica e a vivência da multiplicidade dinâmica dos corpos/espacos, entre uma linguagem que se prende na extensividade do espaço representado e a intensividade dinâmica do espaço a acontecer pelos/nos corpos

O corpo é espaço/pensamento, um “pensamento pesado” enquanto múltiplas forças que rompem com a visão linear, uniforme e ideal de uma razão “limpa” em separado da materialidade da vida, de um homem separado e superior a natureza, de uma verdade essencial e definitiva que elimina toda a incerteza e falsidade da vida (FERRAZ, 2015, p. 68).

Na sala de aula temos esse conflito de concepções, é nela que a negociação apontada por Massey (2009) pode ocorrer. Aí o papel do professor se coloca como um negociador, um agenciador de enunciados e corpos na possibilidade de instaurar a força criativa do pensamento. Nesse momento, cabe derivas da observação de Foucault:

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 1994, p. 778).

Assim delineamos o que entendemos ser o professor, não como resultado de uma definição que fixe sua identidade, mas como um corpo em processo constante de atualização de sentidos possíveis, ou seja, um ser enquanto busca pela criação do pensar, um intelectual que busca criar pensamentos em coletivo, com seus alunos, mas pensar aí não é reproduzir os clichês já estabelecidos como verdades dadas, as quais “foram fabricadas num momento particular da história”, portanto, os fatos e evidências precisam ser analisados em perspectiva histórica, desterritorializando-as de sua uniformidade temporal para podermos reterritorializar outros referenciais e sentidos espaciais possíveis.

O trabalho docente, para se tornar uma força potencializadora de criação de pensamentos, não pode se resumir a transmitir ou traduzir dados, fatos, noções, pois o conhecimento está inscrito em dinâmicas socioespaciais, são múltiplas histórias que coexistem na simultaneidade do presente espacial (MASSEY, 2009). Tal conhecimento não é fruto de um sujeito pensante, mas de um agenciamento de corpos e enunciados, é um processo coletivo que acontece num dado momento e lugar, que pode ser a sala de aula, mas ali não para, se abre, salta muros, de forma nômade e contingencial trilha caminhos em aberto, afetando outros corpos/lugares e sendo afetado pelos mesmos.

Nesse sentido, enquanto professores, não podemos nos seduzir pelo poder de ser um professor-profeta (GALLO, 2013), aquele que detem a verdade e anuncia o caminho da redenção, nosso desafio é maior, temos que ser atravessados pelo plano político da ação pedagógica, sermos professores-militantes, não no sentido de formatar pensamentos e posturas para um ideal de homem do futuro, mas de praticar coletivamente a produção criativa de pensamentos, afetos e atitudes que visem a diferenciação afirmativa da vida, escapando dos modelos de enclausuramento, seja de integração aos padrões comportamentais do consumo mercadológico, seja em modelos préestabelecidos de crítica ao sistema.

Um professor assim não busca estabelecer um modelo cartográfico de como se pensar e agir, mas instiga linhas de experiênciação. O desafio político é pensar o ensino de geografia enquanto experiênciação de possibilidades (LARROSA, 2014). Experienciar é ato político que não se resume ao método de busca das causas últimas ou de controle de efeitos desejados. Experiência é criação, não é o mesmo que experimento, o qual se coloca como vocábulo maior da linguagem científica institucionalizada, entendido como reprodução do já sabido.

A ciência moderna [...] desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva [...]. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência [...]. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (LARROSA, 2014, p. 33-34)

A força da ação do professor na sala de aula, portanto, não é reproduzir verdades científicas já fixadas, forçar alunos a reproduzir experimentos científicos, disciplinando os corpos e mentes para a obediência do predizível e previsível. A experiência em sala de aula é, por conseguinte, a constante e imprevisível busca por novas leituras e pensamentos, que abram os sentidos e não que os encerrem no já definido. A experienciação é um processo em aberto que busca o dissenso do pensar e não o consenso das opiniões.

[...] o consenso se instala quando a sociedade está plenamente administrada, controlada, quando a diferença não é sequer aceita. O consenso está instaurado quando, em nome da igualdade, a diferença é negada, apagada. No consenso, temos governabilidade, temos polícia. E não temos igualdade, de fato, porque ela se limita ao direito à igualdade – a igualdade fica reduzida ao conceito, à representação. (GALLO, s/d, p.12).

Destacamos, dessa afirmação de Gallo, que o sentido de igualdade não é a igualação do não igual (NIETZSCHE, 2014), mas sim, o estabelecimento de uma territorialidade que permita equilíbrio das condições de criação e territorialização da vida para todos que ali se encontram, mas que a forma de atualizar essas igualdades se dará pela produção das diferenças, afirmação de singularidades em constante processo de diferenciação (DELEUZE, s/d). Dessa forma, não é a igualação do não igual, mas a igualação das condições de se diferenciar na criação, ou seja, de instigar forças que não cabem no regime da representação, de modelação e fixação da realidade, se fechando numa cartografia que uniformiza e hierarquiza em estruturas rígidas a diversidade sócioespacial, mas de uma cartografia em aberto à dinâmica diferenciadora da vida enquanto multiplicidade espacial.

A experienciação é a possibilidade de acontecimento dessa cartografia que não se subsume aos parâmetros da representação, não visa reproduzir as formas fixas do consenso espacial, mas busca expressar a dinâmica das linhas e forças que provocam a criação. A experienciação como prática do pensamento na escola é um tensionar com a maquinaria estatal que visa estriar o espaço escolar no contexto disciplinador de corpos e mentes (GALLO, 2013).

O Estado é aparelho conservador de um estado de coisas e suscita formas de pensamento que representem estados de coisas. O Estado, como uma máquina territorializante de determinadas formas de pensar e viver, agencia valores morais, funções e modelos para poder operar e projetar suas ramificações. Ele tem necessidade de definir um dentro e um fora, tem necessidade de estabelecer *fronteiras* (DELEUZE e GUATTARI, 2007) e de se apoiar em determinados processos de subjetivação para legitimar o exercício de poder. A linguagem científica majoritariamente praticada é a

que mais se adéqua a esse propósito no período histórico do capitalismo. Como, então, manter uma posição resignada em nossa prática docente?

O cuidado que devemos ter enquanto professores de geografia é o de não cairmos no engodo de contrapor verdades com outras verdades. Há nesta fórmula um sentido muito preciso. Não estamos aqui advogando em nome da mentira ou da verdade em si, como duas e antagônicas essências puras, nem mesmo nos posicionamos à favor de relativismos filosóficos. O problema aqui é não se limitar à reprodução de ideias tomadas como consensos de verdades. Nessa linha, o ensino de geografia é aquele possibilita a criação de pensamentos não sobre o, mas como o acontecer do mundo, enquanto lugares dos encontros dos corpos (GOBBO, FERRAZ, 2015).

É, portanto, a partir desse escopo geral que vislumbramos a pertinência de aproximarmos o ensino de geografia com a arte. É comum o uso de imagens, mapas, infogramas, fotografias, audiovisuais, músicas, pinturas no ensino, haja vista que essas formas estão presentes em materiais didáticos. Todavia, o uso desses materiais não são entendidos como encontros e intercessores entre linguagens, mas como recursos didáticos. Para não reduzi-los a meros recursos, algumas considerações tornam-se necessárias à respeito da arte para que possamos ampliar a potência contida nas variadas formas artísticas e para que possamos realizar experiências, estabelecendo encontros com força criativa entre arte e ciência.

Geografia no encontro com a linguagem artística: novas cartografias

Ao discutir variações a respeito de necessidade da arte, Luiz B. L. Orlandi (2014) contrapõe o pensamento estético de Hegel com o de Gilles Deleuze. Orlandi afirma que o pensamento estético de Hegel constitui uma dimensão importante da dialética hegeliana, sendo que a dialética confere à arte uma função específica, assim como a religião, a ciência e a própria filosofia cumprem funções específicas enquanto formas de expressão da Ideia ou do Absoluto em seu processo de desenvolvimento histórico. A função específica da arte seria o de “trazer o divino à consciência e exprimi-lo” (HEGEL *apud* ORLANDI, 2014, p. 549).

Para o pensador alemão, os objetos artísticos são criações humanas, expressam as grandes verdades do Absoluto que se tornam passíveis de reconhecimento racional através das sensações produzidas no corpo. Em outras palavras, são as ideias que se fazem presentes, materializam-se em objetos concretos, produzindo no pensamento, via sensações empíricas, as verdades mais elevadas do espírito universal. Há, portanto, no pensamento hegeliano, intimidade entre espírito e verdade, sendo que a verdade se manifesta materialmente em sua potência mais elevada por meio dos humanos, ou seja, a arte.

Por outro lado, Orlandi (2014) afirma que Deleuze compreende arte como uma forma de pensamento criador de variedades. As variedades, por se constituírem enquanto singularidades, forçam o pensamento por meio de blocos de sensações. Diferentemente do ponto de vista hegeliano, para Deleuze não há correspondência entre verdade ideal e o objeto artístico.

Nesse sentido, chegamos em dois pontos que queremos destacar para podermos prosseguir com nossa arguição, a saber: o pensamento hegeliano é um grande sistema que se considera enquanto expressão racional do Ser (que é Razão). Deleuze, ao contrário, desenvolve seu pensamento por meio de conversações, diálogos variados. Esta forma de produção de pensamento, assistemática, internaliza a ideia de que a potência de um pensamento se constitui na diferenciação, na multiplicidade e não apenas pelo rigor lógico-dedutivo que a produz.

O segundo ponto, ainda considerando as ideias de Orlandi a respeito das estéticas hegeliana e deleuziana, é que se para Hegel a arte é a manifestação de uma necessidade interna ao espírito que quer se revelar, uma verdade que quer se fazer percebida; para Deleuze a arte é livre-criação que surge de uma necessidade profunda da vida se expressar. Por conseguinte, para Hegel há a necessidade “da” arte e para Deleuze há a necessidade “de” arte. Para Hegel a arte representa e para Deleuze a arte inventa.

O que podemos desdobrar dessa comparação entre as concepções de arte em Hegel e em Deleuze é que pensam por perspectivas distintas. Um visa a estabelecer o todo de sentidos sobre a Arte, sua função e processos lógicos de entendimento, classificação e avaliação (isso é mais Arte do que aquilo etc.). O outro visa colocar essa concepção ordenadora em fuga, visa desestabilizá-la. Seria um engodo de nossa parte tentarmos estabelecer essa comparação para deduzirmos que a arte em Deleuze é a força negativa e antagônica da Arte em Hegel, numa relação dialética de opostos. Se assim procedêssemos, cairíamos na armadilha que o consenso se daria no momento seguinte ao encontro entre as duas forças antagônicas. Mas a questão não é buscar o consenso, mas potencializar diferenças que se atravessam mutuamente entre essas e outras concepções de Arte.

A concepção de Hegel teve e tem seu sentido em conformidade com o plano de referência estético que elabora para abordar a questão, contudo, se partirmos de outro plano de abordagem, perceberemos que os objetivos absolutos do pensamento estético hegeliano acabam encontrando seus limites, fazendo-o ruir em seus próprios objetivos totalizantes (a arte hoje é inerente ao processo da lógica mercadológica, assim como os novos movimentos artísticos que pulularam a partir do final do século XIX, em grande medida, não são facilmente englobados e logicizados pelo pensamento estético desse filósofo alemão).

Mas é justamente por entre os buracos e negações, muitos dos quais pura virtualidades, inerentes a essa cosmologia estética hegeliana, que surgem linhas de fuga capazes de instaurar deviries minoritários desse pensamento maior, permitindo que os referenciais deleuzianos atualizem os aspectos que estavam de fora. Esse é um dos motivos que não cabe aos professores, mesmo que com boa intenção, buscar a verdade dos fatos na resolução da tensão entre uma afirmação totalizante e uma negação totalizadora. Ao se delimitar o campo de tensão a duas forças antagônicas, elimina-se tudo que envolve, que está de fora e virtualmente afeta o campo observado. Agir/pensar assim é não buscar a diferença, mas apenas o diverso entre dois polos comparáveis em suas identidades já estabelecidas. A aprendizagem possível aí é a reconhecimento, a mera reprodução de ideias. Cai-se naquilo que Kastrup denomina “política da reconhecimento” (KASTRUP, 2005, p. 1273).

Mais que buscar a solução redentora, uma verdade que resolva o conflito entendido como reduzido a duas concepções antagônicas em si mesmas, torna-se mais instigante pensar como essas forças se diferenciam, se multiplicam e se atravessam. Desnuda-se, portanto, a oportunidade de pensarmos outras formas de pesquisar e de produzir perspectivas para a linguagem geográfica a partir de concepções de arte que não se fixem em um sistema totalizante e acabado, entendido como a Arte, mas que vá ao encontro de seus furos e falhas como forma de criar linhas que se abram para novas possibilidades. Tal possibilidade acontece, portanto, que concepções de arte não podem se restringir a um dualismo (seja hegeliano/deleuziano, hegeliano/kantiano, kantiano/marxista etc.), mas de como essas concepções se localizam na dinâmica espacial e múltipla da vida, sendo que a mesma não cabe em concepções dualistas, mas

atravessam e são atravessadas, se dobram e são dobradas pelo encontro contingencial dos corpos, pensamentos e forças, que se multiplicam e se diferenciam constantemente.

Nesse aspecto, ao invés de insistir em recognições do mesmo (via opção pelo polo negador da antiga verdade), o que leva apenas a tentar uma inovação pautada em uma outra concepção teórica e metodológica, ou seja, tentar inovar o método, mas continuando no mesmo território da representação cientificamente lógica de verdade rigorosa, podemos elaborar linhas de fuga dessa jaula epistemológica, desterritorializando essas máquinas territorializantes no encontro com as forças espaciais da vida.

Ao invés de ficarmos recognizing o mesmo processo de leitura da realidade a partir de uma inovação metodológica ou temática de pesquisa/ensino, entendemos ser mais instigante experimentarmos ações de pesquisa e de ensino na articulação entre diversas linguagens - filosofia, arte e ciência - com base em referenciais que escapem do enclausuramento dos métodos entendidos como infalíveis, consensuais e uniformizantes de investigação e ensino (sejam eles positivista, marxista, dialético, hipotético-dedutivo etc.). Não buscamos desvelar a verdade última sobre a realidade, mas tentar traçar diagramas que não visem representar a realidade em modelos fixos e normatizadores da verdade, mas que sejam dinâmicos, mais flexíveis e contingenciais, o que podemos denominar método cartográfico.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas [...]. Com essa definição, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hodós-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012, p. 10-11)

Tal perspectiva de metodologia pressupõe uma concepção outra de cartografia e de cartógrafo, que rasure as formas já estabelecidas de entendimento desses e busque outros territórios de sentidos e ações.

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2014. P. 23).

Outras perspectivas para o professor aí se instauram. O método cartográfico não como fixador da realidade numa dada representação, uniformizando opiniões, clichês e verdades sobre o mundo, mas uma força criativa a agenciar pensamentos e afetos, a traçar experiências e intervenções, a se colocar no processo, na criação de novos sentidos.

Ser professor, portanto, é incorporar esse cartógrafo, esse devir cartógrafo como forma de experienciar a criação de novos pensamento e imagens espaciais, de intervir nos processos de significação e de subjetivação com que o mundo é representado, fixado e uniformizado pelos discursos científicos e pelas práticas de informação midiáticas. Diante disso, passemos a traçar algumas linhas sobre imagens, sons e cartografias na educação.

As imagens e sons na cartografia sonora

Deleuze e Guattari consideram arte, filosofia e ciência como formas de pensamento distintos, mas que se comunicam determinando-se mutuamente (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Em linguagem deleuze-guattariana, arte produz afectos e perceptos, filosofia produz conceitos e ciência, proposições lógicas e functivos. Mas o que nos interessa dessa tipologia de ações do pensamento é que, para os autores, esses planos distintos permitem formas distintas de se criar pensamentos, contudo, eles estabelecem intercessores e derivas de um plano no outro conforme os encontros ocorram. Assim, uma obra artística pode afetar um pensamento filosófico, potencializando a criação de conceitos, assim como um conceito filosófico pode provocar um pensamento científico a elaborar proposições sobre um estado de coisas e assim por diante.

Partindo desse referencial é que entendemos nossa experiência com sons e vídeos como forma de nos dobrarmos sobre elementos estéticos de maneira a provocar pensamentos científicos na geografia a ser trabalhada no universo escolar. A princípio um aspecto se destaca desse encontro entre a linguagem artística de sons e imagens e a linguagem científica do discurso geográfico na sala de aula. O problema da forma como se aborda a linguagem artística, a qual é reduzida a ser um recurso didático que visa ilustrar determinado conteúdo, de maneira a facilitar a compreensão do conteúdo, ou seja, que os alunos possam reproduzir a informação de forma correta. Nesse procedimento, não existe o estímulo criativo, não se produz pensamento, empobrece a força do pensamento geográfico e sufoca a potência de sensações artísticas.

Ao se debruçar sobre essa limitação das linguagens na escola, notadamente no caso da geografia, Ferraz (2002) destaca o aspecto de como a escola se encontra presa ao universo da palavra, do discurso lógico-gramatical, estranhando assim o cotidiano dos jovens, mergulhados em sons e imagens dinamicamente editadas e trabalhadas pelas mídias em geral.

Atualmente, frente à morosidade do processo de educação escolar ao não conseguir acompanhar a velocidade das imagens e informações midiáticas, nem competir com a beleza e o efeito dinâmico destas quanto ao uso de sons, de músicas, de legendas e de fantasias trabalhadas, principalmente pela televisão, surgiram análises que apontam o desvencilhamento dos interesses do Estado para com a geografia escolar [...]. Essa crise do conhecimento geográfico e escolar, principalmente em relação à competitividade televisiva, aponta para o fato do conhecimento científico atualmente reproduzido nas escolas não possuir identidade com a realidade da vida dos homens. Esse conhecimento passa a se configurar como uma abstração pautada numa linguagem formal e que não se abre para a dinâmica e complexidade do viver. Isso muito se deve, no caso da geografia, ao se descaracterizar o sentido da imagem como linguagem e supervalorizar a linguagem gramatical como fundamento

hegemônico para se atingir uma ideia estreita de verdadeira aprendizagem (FERRAZ, 2001, p. 40).

Atendo-se à essa problemática, Ferraz propõe que nos preocupemos com a necessidade abordagem das linguagens artísticas no interior da escola, principalmente as sonoras e imagéticas, de maneira que possamos ampliar nossa capacidade de ler e trabalhar essas linguagens, não para sermos artistas, mas para potencializarmos a força das mesmas no processo de criarmos pensamentos e imagens espaciais mais atualizadas com as necessidades e desejos sociais.

Assim, analogamente ao que ocorre com relação às imagens no ensino de geografia, imagens que vem servindo como meras ilustrações utilizadas para exemplificar ou reforçar o que os discursos, pautados na lógica do rigor das palavras, colocam para confirmar o valor de verdade das proposições científicas da geografia, os sons, em suas variadas formas (ruídos, cantos, gritos, assovios, maquínicos, músicas) também são utilizados como meras ilustrações dos discursos científicos da geografia (quando os são).

Se considerarmos sons - música e ruído – como forças enunciadoras das dinâmicas espaciais, abre-se para o professor de geografia todo um universo de possibilidades para criar novas perspectivas de leitura e vivência espacial. A questão não é do professor ter de ser músico, mas que assuma sua força agenciadora de enunciados e corpos sonoros capaz de traçar linhas de diálogos com sons e imagens e palavras, de maneira que possamos ampliar o sentido de percepção sonora como forma de colocarmos em deriva as concepções já estabelecidas do que vem a ser música, do que vem a ser ruído e, principalmente, de que a geografia é um conhecimento basicamente pautado na visão (SANTOS, 2007; SCHAFER, 2011).

Nesse aspecto, o trabalho com a sonoridade não significa substituir a máquina olho pela máquina ouvida, mas saber exercitar esses maquinário, ou seja, o devir sonoro do olhar assim como o devir olhar do ouvido com mais intensidade, exercitando habilidades intelectuais e procedimentais que permitam melhor perceber e pensar o mundo. O que estamos aqui apontando não é o mesmo que propõe Schafer (2011) com a “paisagem sonora” por ele conceituada como um arranjo sonoro que dá identidade musical a um território.

O mesmo pode-se dizer de Murray Schafer. Quando ele propõe uma escuta pensante, preocupada em ouvir ativamente os espaços sonoros cotidianos, articulando os sons ambientais, o seu principal interesse refere-se à questão de saber o que os diversos sons que apreendemos no nosso espaço cotidiano significam [...] ao sugerir que ouçamos determinada paisagem como música [...] ele pede que o ouvinte ponha em ação uma idéia de música que é dada de antemão. Nesse caso, o jogo que ocorre é muito mais o de territorializar a escuta do ambiente do que o de desterritorializar a escuta musical (SANTOS, 2002)

Fazendo uso dessa observação de Fátima Santos para o nosso corte do pensamento geográfico, podemos inferir que, para desterritorializarmos o sentido de Geografia como fixadora de identidades numa extensão territorial, ao invés de buscarmos a uniformidade de representação daquela realidade em forma de som, como Schafer almeja, devemos buscar as linhas de fuga desse sentido de ver o espaço e deixarmos nos afetar pela sonoridade como algo que desterritorialize, que coloque em fuga esse sentido de determinação visual que se impõe sobre o sonoro como forma de se dizer esse lugar é assim sonoramente, ou seja, não insistir no vício do pensar

determinado pela visão, de tomar o lugar a partir do som que o fixa em uma identidade passível de representação.

Desterritorializar a visão para reterritorializá-la sonoramente, ou seja, imaginar a partir dos sons, eis o desafio de uma cartografia que não se paute na representação, a qual é determinada pelo império da visão. Colocar em deriva essa força visual, mas não eliminá-la, mas fazê-la tensionar pelo encontro com a sonoridade espacial.

Em Geografia, comumente os estudos paisagísticos, prioriza os aspectos visuais, as formas dos objetos que compõem as paisagens. Nesse sentido, estamos percebendo que, caso a Geografia se atenha mais à dimensão sonora do espaço, desenvolvendo estudos que articulem suas categorias de análise, imagens, sensações táteis aos sons do espaço, abrir-se-ão consideráveis possibilidades de leituras espaciais. Isso reverberará no ensino, permitindo-o potencializar sentidos outros. Isso poderá suscitar novas cartografias que não se limitem aos aspectos rígidos da localização fixa dos fenômenos, haja vista que sons são extremamente dinâmicos e fluídos.

A proposta de uma cartografia sonora se desdobra desses aspectos, pois visa captar imagens a partir dos sons do local, não para representar o local em imagem, mas para expressar sentidos visuais e sonoros em aberto, estimular a escuta e afetar sonoramente o pensamento, construir imagens espaciais a partir da força dos sons.

Dobras do espaço: experimentando outras cartografias

Partindo, então, das considerações que tecemos anteriormente, sobretudo, naquilo que se refere ao ensino de geografia, a articulação entre formas de pensamento e a sonoridade espacial, que iniciamos uma pesquisa sobre como os sons do espaço constroem e nos permitem desconstruir nossa concepção visual dos lugares, tomando para isso a sonoridade de partes da cidade de Dourados.

A escolha de Dourados como espaço de análise se justifica em função de sua história de formação, que concentrou pessoas com diversas trajetórias e provenientes de vários lugares, forjando um espaço de coexistência do diverso, de múltiplas culturas; pela sua localização próxima à fronteira com o Paraguai e por ser onde a UFGD se localiza, fato este que facilita a pesquisa do ponto de vista logístico.

Dourados se constitui enquanto lugar e acontecimento a partir do conflito que envolve setores econômicos capitalistas, indiginistas, religiosos, no qual formas de conservadorismos e de arcaísmos produzem paisagens diversas que se regionalizam formando em seu conjunto um grande corpo urbano. Isso nos põe a pensar e a selecionar alguns elementos, fazer recortes passíveis de referência conceitual e produção imagética.

Este é o sentido que nos mobiliza para tecer essas considerações à respeito do ensino de Geografia e sua relação com a arte, pois assim como assevera Foucault (1994), o papel do intelectual (professor) é de lutar contra as formas de poder, mas não apenas isso, é também o de produzir o estranhamento, disjunções, inverter e agenciar perspectivas outras. Aí cabe a mobilização de formas artísticas, pois que pela sua própria natureza é potência desestabilizadora de pontos de vista fixos.

No entanto, as formas artísticas realizam suas potências quando, ao invés de representar as verdades como queria Hegel, antes elas se dobram sobre os corpos agenciando com eles outros sentidos, desdobrando-se em outros possíveis. Sobre o conceito de dobra, segundo Deleuze:

O andar de cima dobra-se sobre o de baixo. Não há ação de um a outro, mas pertença. A alma é princípio de vida por sua presença e não

por sua ação. A força é presença e não ação. Cada alma é inseparável de um corpo que lhe pertence e está presente a ele [...]; todo corpo é inseparável de almas que lhe pertencem e que estão presentes a ele por requisição [...]. É precisamente assim que os dois andares distribuem-se em relação ao mundo que eles expressam: o mundo atualiza-se nas almas e realiza-se nos corpos. Portanto, ele é dobrado duas vezes nas almas que o atualizam e é redobrado nos corpos que o realizam (DELEUZE, 1991, p. 198-199).

Tal conceito implica em pensar o espaço como corpo (FERRAZ, 2015), ou seja, o acontecer do mundo enquanto lugar; nessa perspectiva, o mundo não é apenas a extensão externa a um indivíduo, mas sim encontro dos corpos, os quais dobram as forças externas e extensivas em intensidades que acontecem enquanto corpo espacial múltiplo e em diferenciação, um pensar pesado e singular (ESCOBAR, 2000). Espaço aí é o acontecer trágico da vida, processo constante da contingencialidade dos encontros dos corpos enquanto lugar, forças dobradas e redobradas, externalidade e internalidade, pois são constituídos por corpos ao mesmo tempo extensivos e intensivos.

O externo se dobra no interno e este se desdobra no externo, constantes dobras e redobras, o que permite pensar a geografia não mais restrita, como majoritariamente se faz, à ciência do espaço enquanto representação da externalidade. Torna-se necessário considerar as forças extensivas do espaço na intensidade espacial dos corpos (GOBBO, FERRAZ, 2015), sem o qual não consegue compreender as dinâmicas dos lugares como acontecimento da vida (FERRAZ, 2015).

Como desdobrar desses encontros, temos na geografia a criação de uma cartografia para além do mapa representacional, requerendo outras formas de expressar lugares. A sonoridade se torna aí elemento imprescindível na medida em que, por sua própria forma de expressar, é dinâmica. Mesmo levando em conta as enormes dificuldades de se elaborar outras cartografias, tal qual aponta Girardi (2013), um caminho que estamos experimentando é a aproximação de formas artísticas com formas cartográficas por meio da elaboração de audiovisuais¹.

A experiência requer, todavia, a elaboração de metodologias que permitam obter dados, que são impressões nunca exatamente objetivas, sobre os lugares, neste caso, os dados são a própria materialidade da cidade de Dourados em suas relações que se multiplicam e diferenciam em imagens, odores, sons, silêncios e sensações táteis.

Como apontado anteriormente, nosso método cartográfico (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012; KASTRUP, 2014) consiste em traçar linhas e intercessores entre pensamento científico, filosófico e artístico e, também, vivenciar a sonoridade em aberto do corpo urbano de modo a potencializar novas *sensibilias* e a criação de novas ideias; sentidos outros no mundo.

Esses são os referenciais que estabelecem nosso plano de referência para podermos nos localizar sobre a relação entre imagem e som como meio de ampliação das possibilidades de leituras espaciais e de criação de novos sentidos para o professor trabalhar geografia. Apontamentos feitos em artigo escrito por Ferraz e Fernandes contribuem para nossa referência cartográfica.

Nossa intenção não é focar a imagem e aí encaixar músicas, como usualmente se faz com vídeos musicais, mas pensar as músicas como instauradoras de imagens virtuais que se atualizam em sensações e

1 O vídeo “Dobras do Espaço: Cartografia sonora da cidade de Dourados” estará disponível no site www.youtube.com.

pensamentos até então não delineados, ou elaborados. Outra questão que buscamos evitar, decorrente da primeira, se coloca frente a tendência de se usar imagens como ilustração das palavras presentes nas músicas, as letras das canções. Ambas as formas de se trabalhar esses recursos reduzem as potências criativas dessas linguagens a mera ilustração, inibindo a capacidade de se exercitar outros olhares, sensibilidades e pensamentos a partir da interação entre imagem e música (FERRAZ, FERNANDES, 2013, p. 240).

Nesse sentido, o vídeo que elaboramos como uma cartografia sonora de Dourados alterna sons e silêncios, imagens da cidade, mapas representacionais e animações do Google Earth que são, intermitentemente, antepostos pela música que visa estriar e definir o sentido de geografia, mesmo que em seu caráter poético de enunciação², e por ruídos e sons, transformados por programa específico de computador, de maneira a pontuar linhas de fuga das/nas canções, pontuando espaços lisos e forças minoritárias, presentes no caos urbano da cidade, mas que foram assim expressas no vídeo.

A sobreposição de sons e as dobradoras das imagens no vídeo apontam para essas linhas flexíveis, esses espaços maleáveis, não passíveis de uniformidade extensiva em si. Nossa ideia é trabalhar com intensidades e não com significantes. A experientiação não visa explicar o que é Dourados, mas se constituir enquanto força que se dobra sobre os corpos/pensamentos, que por sua vez se desdobram em ideias e outras perspectivas sobre a cidade. Não tem a intenção de ser um recurso didático, mas de buscar incomodar os professores de geografia nos possíveis encontros que tiverem com o vídeo.

A edição das imagens e sons focou corpos e objetos alternando imagens mais definidas, que expressam a forma de algo reconhecível no mundo, uma representação momentânea de algo passível de identificação, com a distorção dessas formas reconhecíveis conforme a sonoridade vai sendo mobilizada para a fuga de canções e harmonias reconhecíveis de significado e apreciação. No vídeo, a escala do mundo se dobra na escala dos corpos, objetos e dos lugares, sugerindo, em conformidade com o pensamento de Massey (2009, p. 204), o caráter inacabado dos lugares. É neste ponto que a cartografia representativa encontra seu limite, pois ao privilegiar a precisão das localizações no interior de um sistema de coordenadas, ela acaba por fixar a imagem dos lugares.

Os sons são forças que tornam evidente a simples ideia de que o espaço não é dado *a priori*. Mas, cabe relevar que, não basta o ouvindo pensante de Schafer (2011), pois a escuta não pode se limitar à busca de significados a partir dos sons com significantes. Há outras possibilidades, no qual vale a consideração de Fátima C. Dos Santos (2002), pois a ideia aqui é praticar a “escuta nômade”. Esta seria um modo de permitir-nos desterritorializar pelo caos, deslocarmo-nos de nossas zonas de conforto, “onde” tudo é conhecido

Contudo, fazendo justiça as observações de Massey (2009), de que é preciso negociar, da necessidade de reduzir a velocidade do caos como forma de estabelecer um pensamento geográfico possível, um plano de referência capaz de criar proposições passíveis de sentido espacial, uma cartografia que não apenas reproduza o movimento caótico, mas que instigue sentidos de como se orientar e aí se localizar, destacamos que

2 As letras das músicas presentes no vídeo são de autoria Luiz Carlos Flávio (Prof. Dr. em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná), mas foi trabalhada com efeitos sonoros por Anedmafer M. Fernandes e Laio Freitas, pesquisadores do GPLG.

nossa experiencição em vídeo com uma cartografia sonora nômade tem a seguinte intenção.

[...] o nômade não se restringe ao liso como que fugindo ao estriado. Escutar de modo liso ou de modo estriado... tanto faz! O que nos interessa é uma escuta que passe de um modo a outro; o que nos interessa são justamente as passagens e as comunicações, em suas operações de estriagem e de alisamento.

Nossa cartografia sonora em vídeo não visa fugir da representação, mas tendo a esta como referência, instigar pequenas derivas minoritárias nessa forma de pensar o mundo, ou seja, instigar pequenas fuga na forma como se tem a representação como modelo e imagem do pensamento espacial. A sonoridade aí contribui, mas não para ficar apenas do lado na pura sonoridade, mas como encontros, atravessamentos e tensões entre a representação e o que nela não se territorializa, escapa, está fora.

Nossa experimentação é, portanto, ao mesmo tempo uma forma de cartografar, conhecer a cidade de Dourados e uma forma de possibilitar a fuga dessa forma de representar e fixar a imagem visual da cidade, colocando o estranhamento e o ruído como elementos que rasuram a sonoridade harmonioza das canções e das imagens que dizem o que é geografia e a representação cartográfica desse corpo urbano.

Conclusão

Numa passagem do livro “Cartografia sentimental”, Suely Rolnik (2014) nos brinda com o seguinte pensamento.

Entre a vibratibilidade do corpo e sua capacidade de percepção há uma relação paradoxal. É a tensão desse paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência de criação, na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos. Assim, movidos por esse paradoxo, somos continuamente forçados a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva (ROLNIK, 2014, p. 13).

Essas palavras é que nos move na proposta desse texto e do vídeo a ele relacionado. Tentamos elaborar e criar novas formas de expressão que permitam o pensamento encontrar novos sentidos de orientação e localização espacial, não mais restringindo a um ponto na extensão da superfície do território, passível assim de ser representado num plano uniforme e fixador de uma determinada forma de pensar e imaginar o espaço.

O professor, no caso do de geografia, passa a ser fundamental nesse processo de negociar as diferentes concepções, de agenciar diferentes enunciados e corpos no sentido de instaurar a possibilidade do pensamento acontecer, de se criar coletivamente as ações e pensares possíveis, que não se prendam ao já dado, ao clichê, ao consenso, ao experimental da representação em si, mas também que não se contente em apenas questionar ou se iludir com uma anteposição simplista e dualista, pois o que instiga é a multiplicidade diferenciadora e contingencial da vida, aí uma cartografia é pertinente e desejável, pois pode traçar diagramas que permitam agir e criar o mundo e não apenas representá-lo em modelos em si.

O professor é o corpo articulador, um vetor espacial que potencialize a criação coletiva de pensamentos através de conceitos, obras e proposições; sua ação permite o

mundo ser possível no contexto da sala de aula. Fazer a geografia não se restringir a identificar o que é do físico e o que é do humano, mas instigar os corpos a se entenderem como o acontecer espacial, de um meio capaz de produzir vida/pensamento.

A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem [...]. Ela arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um “meio” (o que a filosofia encontra entre os gregos, dizia Nietzsche, não é uma origem, mas um meio, um ambiente, uma atmosfera ambiente... (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125).

Segundo os pensadores franceses, a geografia é mais que as externalidade extensiva das relações humanas e físicas na Terra, ela também é mental, ou seja, ela também é as forças intensivas que o pensamento elabora nesse encontro com o meio. Por isso que o pensamento geográfico não visa explicar as origens das coisas, mas apontar as condições do meio espacial em que o pensamento/vida acontece, um meio que não se restringe aos elementos externos, mas articula este a uma “atmosfera”, a forças intensivas que acontecem nos corpos enquanto lugar desse acontecimento, pelas infinitas dobras que é a vida – a cartografia sonora é uma das formas de expressão que podemos elaborar para dar sentido de possível para essas dobras enquanto acontecimentos espaciais.

BIBLIOGRAFIA

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto (Pt): Rê's Editora, s/d.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. Papiruz Editora, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil planaltos: capitalismo e esquizofrenia 2**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ESCOBAR, Carlos H. **Nietzsche...dos “companheiros”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

FERRAZ, C. B. O. Nietzsche Corpo/Espaço: do cinema para as geografias. In: AZEVEDO, A. F., RAMIREZ, R. C.; OLIVEIRA JR., W. M. (orgs.). **Intervalo I: entre geografias e cinemas**. Braga (PT): UMDGEO - Departamento de Geografia, Universidade do Minho, 2015, p. 65-96. Livro eletrônico: <http://hdl.handle.net/1822/35539>

FERRAZ, Cláudio B. O; FERNANDES, Anedmafer M. Imagens Sonoras: exercício a partir das músicas selvagens. In: NUNES, Flaviana G.; FERRAZ, Cláudio Benito O, (orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados (MS): Editora UFGD, 2012, p. 239-263.

- FOUCAULT, Michel. **Dits e écrits** (vol. IV). Paris: Gallimard, 1994.
- GALLO, Silvio. **Entorno de uma Educação Menor**. Revista Educação e Realidade , v. 27 n: 2, p. 169-178, jun. dez. 2002.
- GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. S/d. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/textos/>>. Acesso em: 13/06/2015.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GIRARDI, Giseli; LIMA, Ludovico M.; ARANHA, Lorena M.; VARGAS, André A. Mapa(S) de um trabalho de cidade. In: FERRAZ, Cláudio Benito O.; NUNES, Flaviana G. (orgs.). **Imagens, Geografias e Educação**: intenções, dispersões e articulações. Dourados (MS): Editora da UFGD, 2013, p. 283-302.
- GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter – uma agenda para a cartografia geográfica. In: **Pro-posições**. Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set/dez. p. 147-160, 2009.
- GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. In: **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 39 – 51, jul./dez. 2012.
- GIRARDI, Gisele. Política e potência das imagens cartográficas na geografia. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do espaço – imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas (SP: Editora Alínea, 2013, p. 69-86.
- GOBBO, Bianchi A.; FERRAZ, Cláudio Benito O. Cartografias sonoras: o que pode um corpo sonoro/urbano? In: CHAVEIRO, Eguimar et all. **Anais do II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional Geografia, Literatura e Arte**. Goiânia: Gráfica UFG/Laboter, p. 96-111, 2015.
- GOBBO, Bianchi Agostini. Ensaio Sobre Práticas Subversivas Contra A Pedagogia Do Desastre: “Deleuze e Guattari e Filosofia e Geografia e Educação”. In: **Entre-Lugar**. Dourados (MS): Editora da UFGD, ano 4, n. 7, p. 87-104, 2013.
- KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir Mestre. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p.1273-1288, dez. 2005.
- LARROSA, Jorge. **Tremores** – escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MASSEY, D. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- OLIVEIRA, André L. G. de. **Paisagens sonoras enativas**: por uma estética naturalizada. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília.

ORLANDI, Luiz B. L. *Deleuze e Hegel – variações a respeito de necessidade de arte*. In: FORNAZARI, Sandro K. (coord.). **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora FAP UNIFESP, 2014, p. 543-568.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografias sentimentais** – transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina Editora; Editora da UFRGS, 2014.

SANTOS, D. **O que é Geografia?** Texto inédito. São Paulo: 2007.

SANTOS, Fátima C. **Por uma escuta nômade: a música dos sons das ruas**. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFFER, Murray. **Ouvido pensante**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.