

**PAISAGEM SONORA E O ENSINO DE GEOGRAFIA:
QUATRO MINUTOS E TRINTA E TRÊS SEGUNDOS
DE LEITURA DO ESPAÇO**

***PAISAJE SONORO Y LA ENSEÑANZA DE
GEOGRAFÍA: CUATRO MINUTOS Y TREINTA Y
TRES SEGUNDOS DE LECTURA DEL ESPACIO***

***SOUNDSCAPE AND THE GEOGRAPHY
TEACHING: FOUR MINUTES AND THIRTY
THREE SECONDS OF SPACE READING***

Anedmafer Mattos Fernandes

Professor de Geografia do Ensino Básico de Jundiáí (SP).

E-mail: mafermattos@hotmail.com

Resumo: Para ampliar a leitura do espaço geográfico, é importante que se desenvolvam metodologias em consonância com o mundo em que os alunos vivem. Dessa forma, é necessária a busca de um diálogo entre arte, a ciência e a vida, para que a Geografia permita ao ser humano uma compreensão mais ampla do que é ser humano a partir da espacialidade em que a sua vida se desenvolve. Os conceitos de Paisagem Sonora e Ecologia Sonora trazem toda a dimensão cotidiana necessária ao desenvolvimento da linguagem da Geografia, além de um importante desenvolvimento da capacidade de percepção do espaço por parte dos alunos. Um exemplo disso é a peça musical 4'33" de John Cage, que ao ser entendida como um recurso que possibilita um recorte no tempo e no espaço, pode nos ser uma importante ferramenta na elaboração de estratégias de aula que objetivem analisar, discutir e descrever o espaço geográfico.

Palavras-chave: ensino de Geografia; espaço; paisagem e ecologia sonora; linguagem.

Resumen: Para ampliar la lectura del espacio geográfico, es importante que se desarrollen metodologías en consonancia con el mundo en que viven los alumnos. De esta forma, es necesaria la busca de un diálogo entre el arte, la ciencia y la vida, para que la Geografía permita al ser humano una comprensión más amplia de lo que es ser humano a partir del espacio en el que su vida se desarrolla. Los conceptos de Paisaje Sonoro y Ecología Sonora traen toda la dimensión cotidi-

ana necesaria al desarrollo del lenguaje de la Geografía, además de un importante desarrollo de la capacidad de percepción del espacio por parte de los alumnos. Un ejemplo de eso es la obra musical 4'33" de John Cage, que si entendida como un recurso que posibilita un recorte en el tiempo y en el espacio, puede ser una importante herramienta en la elaboración de estrategias de clase que objetiven analizar, discutir y describir el espacio geográfico.

Palabras clave: enseñanza de Geografía; espacio; paisaje y ecología sonoros; lenguaje

Abstract: In order to amplify the geographical space's reading, is important to develop methodologies that agree with the student's real world. For that, it's necessary to look for a dialogue among art, science and life, so that Geography allows human beings to have a wilder comprehension of what it's life to be a human being through the spaciality their lives are being developed. The concepts of Soundscape and Ecologic Landscape brings all this necessary cotidian dimension to the Geography's language, and an important development in the student's space perception capacity. An example of that, is the musical play 4'33" of John Cage, which, once understood as a way of having a break between time and space, can be an important tool in lesson strategy planning whose objectives are to analyse, discuss and describe geographical space.

Key words: Geography teaching; space; soundscape and ecology landscape; language.

INTRODUÇÃO

“Para que fique logo claro: fui dessas crianças de ouvido fino, com formação espiritual já completa no instante do nascimento e que mais tarde só necessita de mera confirmação... Meu ouvido era acuradamente alerta..o fato é que conservaram todas e cada uma daquelas palavras, tão importantes hoje para mim, por que constituíram minhas primeiras impressões. Ainda mais: tudo o que captava sofria a seu tempo o crivo de meu discernimento, e, depois de haver refletido minuciosamente sobre o que escutara, decidia fazer certas coisas e, de modo nenhum, realizar outras tantas.”

(Günter Grass, *O Tambor*)

O pequeno ensaio aqui apresentado é produto de reflexões surgidas no decorrer da experiência em sala de aula como professor

de Geografia, as quais foram melhor sistematizadas e trabalhadas em seus parâmetros conceituais a partir de nossa participação no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp, campus de Presidente Prudente (SP).

A partir do nosso envolvimento nesse grupo de pesquisa pudemos desenvolver reflexões mais sistematizadas que procuraram erigir novos caminhos e alternativas para o desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem. A aplicação dessas novas perspectivas, e a posterior avaliação das mesmas, teve como base estabelecer uma ação em sala de aula que não restringisse o ensino de geografia a um mero processo de memorização dos conceitos próprios desta ciência, mas que contribuísse para o aprimoramento de uma linguagem capaz de levar os alunos a compreender a lógica da dinâmica produtora do espaço geográfico, e que os conceitos a ele relacionados (lugar, território e paisagem), pudessem ser entendidos não apenas como conteúdos a serem decorados, mas como dimensões fundamentais do existir.

Trabalhar estes conceitos em sala de aula é de fundamental importância para o entendimento e domínio da linguagem geográfica por parte dos alunos, pois é por meio desses conceitos que se torna possível propiciar reflexões sobre os conteúdos dessa ciência no âmbito das diferentes séries. A nosso ver, com estes conteúdos bem trabalhados, as reflexões sobre os variados temas, que podem ser desenvolvidos nas aulas, ficam mais claras para os alunos e possibilitam, dessa forma, além de um melhor entendimento do nosso trabalho, também a compreensão da importância desse conhecimento para o desenvolvimento nas atividades escolares e para a vida, pois como aponta Pereira:

Sempre que se discute o papel da geografia na escola, está em jogo a sua identidade, ou seja, o seu papel na formação dos alunos. Mais que isso, é fundamental que os alunos possam identificar qual a contribuição dos conhecimentos de cunho geográfico para a elucidação do mundo em que vivem.

Esse é o problema crucial: desvendar qual a contribuição da geografia para o universo do conhecimento é fundamental por que disso depende a superação do senso comum a respeito de uma dis-

ciplina aparentemente inútil e decorativa (PEREIRA, 1995, p. 67).

Os debates acerca do caráter decorativo do ensino de Geografia não são novos; na verdade, muitos autores já o apontaram como o principal responsável pela crise pela qual passa esta disciplina, algumas vezes decorrente de livro-texto de baixa qualidade, outras pela prática de ditar noções em si por parte do próprio professor (CALVENTE, 1998, p. 87).

Existe hoje, considerando os atuais avanços tecnológicos, uma diversificada gama de instrumentos que podem ser utilizados na construção do conhecimento geográfico, contudo, deve-se entender esses novos instrumentais e ferramentas como linguagens que precisam ser mais bem entendidas e dominadas pelo professor, pois se assim não o fizer, estes recursos acabam sendo utilizados como meios em si mesmos, não permitindo a adequada exploração destes em acordo com as reais necessidades e habilidades que podem ser exercitadas pelos alunos.

É o que ocorre, a título de exemplo, em muitas aulas de geografia quando se emprega o uso de filmes para reforçar determinado conteúdo. Não se explora o filme a partir do domínio da linguagem fílmica, apenas passa o mesmo como forma de ilustrar determinado conteúdo em si ou, pior ainda, para entreter os alunos e substituir o papel do professor na relação ensino/aprendizagem. Todo o recurso linguístico do filme fica subsumido ao poder das narrativas verbais e, quando muito, dos referenciais lógico-matemáticos da cartografia em si (FERRAZ, 1994).

Nada do dinamismo imagético, da sobreposição de espaços ficcionais, de interação escalar, dos ângulos e enquadramentos, do uso do som e música em relação as cenas, que são elementos básicos da narrativa fílmica são apresentados, nem são adequadamente trabalhados como exercícios de observação, interpretação, análise, descrição e comparação por parte dos alunos. Tudo se reduz a uma questão ilustrativa, pois se o conteúdo apresentado, por meio das palavras impressas no livro didático, aborda, por exemplo, o Nordeste brasileiro, o qual é cartograficamente apresentado num mapa colorido, passa-se o DVD de “Central do Brasil” e pronto. A isso se reduz o uso do novo recurso.

Este procedimento é comum à maioria dos professores hoje, não só os de geografia, contudo, na particularidade destes, dentre as muitas possibilidades de se entender as causas desta postura, podemos optar pelo sentido organizador da lógica discursiva que o caráter cientificista quer expressar ao trabalhar os conteúdos em sala de aula.

No caso da geografia, de acordo com Moreira (1981, p. 15), o atual discurso científico desse ramo do conhecimento surge, sobretudo, no século XIX como um tratado descritivo e cartográfico com caráter auxiliar da administração de Estado. O viés pedagógico desse discurso se dá por uma simplificação didática do mesmo, para ser trabalhado em sala de aula visando contribuir com o mesmo intento.

Para desenvolver plenamente estas funções, a Geografia vai desenvolver toda uma linguagem pautada nos modelos lógico-matemático e lógico-gramatical. Esta linguagem tem raízes nos próprios parâmetros discursivos do referencial científico hegemônico, o qual se baseia numa racionalidade que só considera possível o conhecimento do mundo se nos apoiarmos num corpo linguístico estruturado acabado, sem contradições ou dubiedades interpretativas, e o utilizarmos de forma rigorosa e precisa, visando o desvendar absoluto de todos os segredos do mundo. Diante da impossibilidade de atingir tal intento, a partir da precisão lógica do discurso, percebemos, desse modo, que a crise que afeta a Geografia é consequência da crise do conhecimento científico como um todo, já que, segundo Ferraz:

A problemática da linguagem é identificada como um dos fundamentos da crise que perpassa o conhecimento científico como um todo. A linguagem verbal é considerada como base e expressão de nossa estrutura mental, ou seja, ‘pensamos conforme falamos e falamos conforme pensamos’. Hoje sabemos que esta relação não é mecânica e harmoniosa, pois a nossa capacidade de pensar rompe com os rigores gramaticais que fundamentam nossa estrutura linguístico-verbal, no entanto, esta relação se aplica bem à razão científica. A chamada ‘lógica aristotélica’, que serve de parâmetro para se compreender a estrutura gramatical das línguas indo-européias, funciona como forma de se entender a realidade via denominação de cada componente da realidade, na qual o nome, a palavra, expressa exatamente a coisa denominada e con-

ceituada, e esta coisa não pode ser outra coisa se não aquilo que foi rigidamente classificado. (FERRAZ, 1994, p. 118).

Decifrar o processo de produção do espaço, apenas por meio de instrumentos da racionalidade objetiva e dogmatizante, não é suficiente. Haesbaert (1996) observa que, operando desse modo, ocorre uma tendência a se considerar o fenômeno denominado por uma linguagem lógico-formal espelhada em bases matemático-geométricas, como a presente nos mapas e cartogramas, como a expressão exata e integral do mundo, e tal entendimento acaba por confundir os símbolos dessa expressão com o próprio fenômeno que se quer representar.

Tal maneira de compreender a relação entre o nome e a coisa tende a eliminar a “concretude” do fenômeno, tomando-o pelos modelos que o representam. A justificativa para tal interação entre mundo e sua representação se dá na crença da infalibilidade da razão humana em seus fundamentos metodológicos de rigor e exatidão inquestionáveis.

A razão é um conhecimento que resulta da relação que estabelecemos com o mundo, cuja função é a categorização e hierarquização dos objetos, fenômenos e eventos que compõem sua dinâmica. Nesse conhecimento, a abstração é essencial, pois permite que os elementos espaciais possam ser reduzidos aos seus princípios mais elementares e características generalizantes, uma vez que não podemos absorver totalidade dinâmica do real. É, portanto, um sistema composto de símbolos e conceitos abstratos, cuja principal característica é sua estrutura sequencial e linear típica de nosso pensamento e de nossa fala (CAPRA, 1995, p. 29).

O real em sua dinâmica espacial é muito mais complexo do que o conhecimento científico racionalista consegue elaborar enquanto estrutura representacional, pois não se compõe apenas de meros dados estatísticos, taxonômicos, passíveis de serem pesados, examinados, selecionados, classificados e manuseados a partir do entendimento de suas causas (causalidade) e efeitos previsíveis. A dinâmica espacial, como a própria vida, é fruto e consequência de eventos simultâneos, multidimensionais e interdependentes, muito mais complexos que o desejo de controle racionalizante crê ou almeja.

O pensamento científico, ao considerar apenas um padrão lógico de racionalidade instrumental, tomando-o como o único en-

tendimento possível da realidade, despreza, portanto, uma série de elementos essenciais para a leitura do espaço, como as sensações, emoções, o cotidiano, a subjetividade, a fantasia, o imaginário, o místico e aleatoriedade de quem vivencia esse espaço. Por mais que se procure adequar o real à linguagem científica hegemonicamente institucionalizada, a dinâmica das relações espaciais, as quais se presentificam e se manifestam na realidade diversa do cotidiano dos indivíduos e sociedades, não é tangível a um único padrão lógico-formal de expressão gramatical e fundamento matemático. Tal fato evidencia os limites deste modelo de conhecimento.

É diante desses limites que se torna necessário um ensino de Geografia para além de uma instrumentação baseada no conhecimento técnico de um espaço geométrico, indo ao encontro da percepção, da experiência pessoal, da imaginação, da memória e da criatividade, que estimulam idéias e imagens que fazemos do mundo, para que seja possível ao aluno explicitar, a partir do espaço, o reconhecimento do mundo em que ele está envolvido. Nesta busca, a arte pode nos dar um importante apoio, pois as experiências individuais enfatizadas pelos pintores, poetas, cineastas e músicos transcendem a lógica racionalizante em si quanto ao sentido dado à condição humana e sua relação com o espaço/ tempo.

O escopo a que este ensaio se propõe é o aprofundamento nas análises sobre as possibilidades de um maior diálogo entre a Geografia, enquanto discurso científico oficial, e a arte, mais especificamente a música, para se desenvolver um conhecimento do espaço a partir de linguagens que vão além do verbo-gramatical e do gráfico-geometrizante, permitindo um enriquecimento da linguagem geográfica ao aproximá-la das condições mais concretas em que a vida se efetiva.

Essa nossa intenção se desdobra numa crença, ou seja, a da possibilidade do discurso geográfico ser mais bem compreendido por uma parcela maior da sociedade, principalmente por nossos alunos do ensino básico, quando pensado/praticado em sua inserção nas condições cotidianas e rotineiras dos indivíduos, quando os seres humanos fundamentam os processos espacializantes de suas relações societárias.

Como o discurso científico está viciado em organizar, padronizar e dizer como o real deve ser, coloca-se aqui a necessidade deste ser mais humilde e se abrir para a diversidade da vida e, para tal, o diálogo com a arte pode ser um guia interessante, principalmente, no

caso aqui focado, com a música. Vamos, portanto, tecer comentários e reflexões a partir de experiências que realizamos em nossa prática docente a partir dos estudos realizados por alguns teóricos da linguagem sonora, assim como artistas e mestres da música concreta e suas idéias acerca da Paisagem Sonora e Ecologia Sonora.

OS CONCEITOS DE PAISAGEM SONORA E ECOLOGIA SONORA

Os conceitos de paisagem sonora e ecologia sonora surgiram na segunda metade dos anos 60 do século XX com pesquisadores da Simon Fraser University, no Canadá. Sob a supervisão de Murray Schafer formou-se o World Soudscape Project (WSP) com o objetivo de estudar o meio ambiente acústico e realizar mapas sonoros das regiões estudadas. Nesta mesma época, Schafer publicou o livro “O Ouvido Pensante”, no qual defendia que todos os sons são parte das possibilidades de abrangência da música e propõe uma “escuta pensante”. De acordo com suas teorias, para ser um ouvinte “ecologicamente correto” é necessário “aprender a ouvir a paisagem sonora como uma composição musical”. Ele cria o termo “soundscape” como uma corruptela da palavra “landscape” (paisagens), criando assim um sentido relacionado ao som. A idéia de apurar a audição para a percepção de sons que em geral passam despercebidos é a base dos conceitos de ecologia e paisagem sonora.

Schafer (1991) e demais teóricos da paisagem sonora, afirma que estamos cercados de inúmeras frequências sonoras, como os ruídos de conversas, automóveis, celulares, sirenes ou com os sons da natureza, como os pássaros, vento, chuva, que são a dimensão sonora do universo em que estamos inseridos, e que, portanto, estar atento a eles significa uma ampliação da percepção desse universo e uma consciência mais profunda da vida que vivemos. Decorrência disso, ao sabermos melhor escutar a diversidade de sons de um determinado arranjo sócio-espacial, conseguiremos estabelecer referenciais lógicos e simbólicos dessa sonoridade que nos permite ler os determinantes de organização societária, seus problemas e possibilidades.

[...] o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a

respeito das tendências e da evolução dessa sociedade. (SCHAFER, 1991, p. 23).

Em “A Afinação do Mundo”, publicada primeiramente em 1977, Murray Schafer analisa a História da humanidade a partir das transformações na paisagem sonora, iniciando pela paisagem primitiva, onde predominavam os sons da natureza, até a paisagem sonora pós-industrial, mostrando todos os efeitos dos avanços tecnológicos sobre a capacidade de escuta, e o distanciamento do homem em relação à natureza.

Antes de toda teorização proposta por Schafer (1991), a idéia de se estar atento ao som natural dos ambientes e ampliar nossa capacidade de escuta para uma percepção mais apurada do mundo que nos cerca, já encontrava adeptos entre alguns músicos do século 20, como Arnold Schoenberg (1874-1951) e sua incessante busca pela expressão sonora, que o levou a enfatizar as alterações de timbre, ritmo, textura e contorno das linhas, integrando a dissonância às suas composições, assim como a pesquisar novos sons naturais ou criados pelo homem, fundando uma nova forma de se organizar os sons no tempo, para além do princípio da tonalidade, distanciando-se do sistema de tensões e resoluções predominante desde o período barroco (século 17).

Podemos citar também os futuristas italianos Francesco Balilla Pratella (1880-1955) e Luigi Russolo (1885-1947), inventor de instrumentos para produzir ruídos, os “Intonarumori”, que defendiam a criação de composições musicais baseadas em sons produzidos por máquinas, para representar a realidade da era urbano-industrial e da eletricidade, em que o ruído se impõe sobre a sensibilidade humana. O estudo dos ruídos proposto por Russolo, exigia a investigação e a sistemática classificação dos sons em grupos. Em seus Manifestos “dei musici futurist” (1910) e “dell’arte dei rumori” (1913), que exaltavam a revolução industrial e identificavam a máquina com o progresso humano, imaginavam máquinas que pudessem produzir música. E foi em 1919 que o físico russo Leon Sergeivitch Termen (1896-1993) realizou suas profecias criando o primeiro instrumento completamente eletrônico. Batizado como “Teremim” (uma variação de seu nome), o instrumento é composto por duas antenas que emitem sons que variam conforme a distância e o movimento das mãos de quem o opera.

Em 1926, George Antheil (1900-1959) compôs o “Ballet Mécanique”, utilizando buzinas, campainhas, bigornas, serras, máquinas de escrever, apitos de navio, tiros de pistola, hélices e uma orquestra, para representar o mundo urbano-industrial de que falavam os italianos futuristas. Este balé contou com a participação do compositor francês Erik Satie (1866-1925), que em 1890, escreveu “Trois Gnosiennes”, no qual suprimiu as barras do compasso, para que o ouvinte tivesse a impressão de que o tempo não avançasse.

Poderíamos ficar aqui arrolando inúmeras outras experiências e estudos sobre os limites da música e do som que foram produzidos ao longo das primeiras décadas do século XX, e o conseqüente desdobrar destas no processo de instrumentalização e desenvolvimento da música pela indústria fonográfica e pelos músicos de maior apelo popular. Contudo, devido a economia deste artigo, optamos aqui focar o trabalho de um teórico e músico moderno que acabou por se envolver com todas estas possibilidades sonoras e musicais.

Boa parte destas idéias e caminhos relacionados com o sentido mais amplo da música, do ruído, do silêncio e do som, tanto no aspecto de elaborar novas perspectivas criativas ou teóricas, assim como explorar seus limites, foi abordada pelo estadunidense John Cage e, por isso, optamos por detalhar mais suas experiências no tópico a seguir.

JOHN CAGE E A 4’33”

Considerado o “filósofo da música”, que provocava os ouvintes a escutar o silêncio nas composições e sentir os ruídos espontâneos nos ambientes, John Milton Cage (1912-1992) se interessava menos pelas tradicionais formas de música do que pela comunicação sonora direta. Dando preferência ao contato com a vida e com a realidade sonora, utilizava o acaso como parte das peças musicais que compunha e defendia que “a música são os sons a nossa volta”, ampliando as concepções e as possibilidades da música, muitas vezes de forma inusitada.

John Cage passou a vida à procura de novas formas de se pensar, elaborar, interpretar e interagir com a música, procurando romper com os sistemas convencionais, baseados nas sintaxes estruturadas em parâmetros de alturas e durações; sua abordagem

privilegiava uma configuração pautada mais em timbres. Vários exemplos ilustram tal procura/entendimento, como a peça encomendada em 1938, por uma dançarina da Cornish School, para sua dança “Bacchanale”, a qual se baseava em motivos africanos, e que, portanto, requeria sons com ênfase na percussão. A solução de Cage (1985) foi criar o “piano preparado”, introduzindo objetos entre as cordas, como pedaços de papel, madeira, metal etc. para que fossem produzidos efeitos sonoros diversos em acordo com as necessidades e timbres requeridos pelo ambiente retratado na dança.

Em 1939 compôs “Landscape #1”, a primeira peça a usar meios de reprodução eletrônica, introduzindo e abrindo para a pesquisa e criação musical todo um espectro sonoro pautado apenas na atividade humana mediatizada por elementos artificiais e virtuais. Daí a forte denominação geográfica da obra, ou seja, esta era a primeira paisagem sonora integralmente humana, tanto na sua criação, passando por sua execução e finalizando na experimentação auditiva. Era o homem criando sua própria música, sem dependência da ordem natural divina, assim ele criava a paisagem de seu ambiente sonoro, de seu espaço próprio de ruídos e silêncios.

Mas foi sua composição silenciosa 4’33” (lê-se quatro minutos e trinta e três segundos), que nos inspirou a refletir sobre a possibilidade de dialogar com estes artistas e teóricos da música. Nessa composição, Cage volta sua atenção à paisagem e ao silêncio. A música, agora, é retirada da linguagem musical convencional, e o som, por correspondência, dos estreitos limites racionalizantes que o intelecto humano elaborou sobre o mesmo.

As músicas tradicionais são transcritas em partituras que intercalam notas, de diferentes durações, com pausas, no entanto, 4’33” é uma música que não possui nenhuma nota executada por instrumentos, sendo composta por três andamentos preenchidos de silêncio, e pode ser “executada”, portanto, por qualquer instrumento. Em sua primeira execução pública em 1952, o pianista convidado para interpretar a peça só se mexeu para mudar a página da partitura para acompanhar as pausas durante 4 minutos e 33 segundos, provocando a indignação dos espectadores.

Na verdade, a composição 4’33” é um recurso desenvolvido por Cage para criar um recorte no tempo e no espaço, obriga-nos a

uma escuta ativa, a qual pode ser considerada um ato de criação musical, pois o ouvinte compõe a partir do ambiente sonoro em que está inserido. Em 4'33" Cage dá o silêncio frente a um instrumentista que não executa uma nota sequer; o silêncio é o som do ambiente que se revela no momento desta escuta ativa. Este recurso consiste, justamente, em escutar os sons ambientes por meio desse recorte tempo/espacial. Ao ouvir os sons do cotidiano podemos enquadrar o mesmo naquele momento, e a escuta, de receptora torna-se construtora. Assim, o ouvinte torna-se compositor da obra, organizando os sons do ambiente numa sinfonia livre.

Este “caos” sonoro, na verdade possibilita a absorção dos fenômenos espaciais e, por correlação, uma leitura mais instigante do espaço geográfico. Entendemos que aqueles sons estão ali o tempo todo, mas não são objetos de nossa atenção, pois já se tornaram “comuns” e “corriqueiros”. Porém, quando ouvidos, trazem em si toda a dimensão do cotidiano enquanto experiência vivida e, portando, como dimensão sonora do espaço organizado pela nossa audição. Outra perspectiva geográfica advém desse fato.

Da mesma forma que os acontecimentos cotidianos transformam nossa experiência a partir do ver e do ouvir, ao prestarmos atenção em uma música que na verdade é composta a partir dos sons do ambiente sonoro, podemos aprofundar nossa relação com este mesmo ambiente. Nesse sentido, as experiências musicais de Cage(1985) caminham na direção das análises das paisagens sonoras de Schafer (1991 e 1997).

Cage (1985) nos religa àquilo que esquecemos, ou seja, de nossa própria existência. É como se dissesse que nossa vida é música, ela pode ser ouvida, sentida e, melhor ainda, composta por nós. Ele nos liberta ao nos devolver ao cotidiano, ao mundo em que vivemos e, por isso, também nos dá a possibilidade de mudá-lo. Ao humanizar o espaço - permitindo a apropriação deste - também nos humaniza.

Nesse sentido que, ao falar sobre sua obra, tanto a musical quanto a teórica, ele só consegue se expressar por meio poético, subvertendo o sentido lógico-gramatical tradicional, pois assim crê que consegue passar os sentidos diversos que seu escrever deve apontar, ou seja, como numa obra de arte, o teorizar sobre seu trabalho só se torna completo quanto o outro, o espectador/leitor, complementa com seu imaginário os silêncios presentes no texto, como um ambi-

ente espacial cujo sentido não está dado, mas deve ser construído e significado por todos aqueles que o vivenciam. Por isso ele afirma:

Onde não parece haver nenhum espaço, saiba que não sabemos mais o que é espaço. Tenha fé, o espaço está lá, dando às pessoas a chance de renovar sua maneira de reconhecê-lo [...] As pessoas ainda pedem definições, mas agora é tranqüilo que nada pode ser definido [...] Invada áreas onde nada é definido (áreas - micro e macro - adjacentes à que conhecemos agora). Vai soar como o que ouvimos [...] qualquer coisa em qualquer lugar que estejamos. (CAGE, 1985, p. 9-27).

Cage (1985), portanto, aponta um sentido mais instigante de espaço geográfico, aquele que não deve necessariamente estar definido de forma rigorosa e em definitivo a priori, como uma concepção instrumentalista de ciência tanto almeja, mas espaço renovado de sentidos pelas pessoas que vivem concretamente a vida, ou seja, que instauram os sentidos espaciais no momento que transgridem as fronteiras do comodismo, invadindo áreas indefinidas, provocando outros sons e ruídos, não só físicos, mas de valores, posturas e idéias.

ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGEM SONORA E COTIDIANO

Schafer (1991) defende que o espaço confere sons fundamentais nativos à paisagem sonora, o que nos permite delinear o contexto das relações humanas presentes em dado lugar. Estes sons desenvolvem significados arquetípicos e afetam o comportamento e o estilo de vida de um determinado arranjo societário. Acrescenta também, que a paisagem sonora foi uma das gêneses do desenvolvimento da linguagem humana, principalmente àquela originada a partir da onomatopéia, que é um reflexo de uma determinada organização sonora espacial representada pela capacidade humana de dar sentido a esta:

No vocabulário onomatopáico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida. (SCHAFER. 1991, p. 70).

Quando passa a analisar a experiência vivencial do mundo moderno, urbano e industrial, Schafer (1997) constata que nossa percepção e elaboração de significados espaciais se prende majoritariamente aos aspectos visíveis do ordenamento territorial. Desde o Renascimento, com o desenvolvimento da pintura em perspectiva e da imprensa, vários filósofos e cientistas definiram a visão como o sentido principal da razão e – portanto - da civilização por excelência. A Geografia tradicional, baseada nos princípios racionalizantes da construção do conhecimento, também privilegiou a visão como fonte prioritária de informação sobre o espaço, já que considera os outros sentidos, o olfato, a audição, o paladar e o tato, imperfeitos no que se refere à necessária precisão de uma análise pautada num espaço geométrizável¹.

Contudo, perante a crise do modelo hegemonicamente praticado de produção de conhecimento científico, complementar às crises de valores ético-morais, do ambiente, do sistema econômico, enfim, do projeto societário atual, cobra-se outras perspectivas de leitura do mundo, não mais tão instrumentalizantes e dogmáticas, não restritas ao poder da percepção visual em si. Nesse contexto que o conhecimento geográfico deve buscar ler os elementos perceptíveis das relações espaciais, manifestado na ordem espacial de determinado lugar e região, para além do que apenas os olhos captaram.

Para elaborar referenciais conceituais que permitam aos indivíduos melhor se orientarem e se localizarem no mundo a partir do lugar em que se encontram, torna-se necessário para o estudo geográfico não restringir a leitura à paisagem vista. Restringir-se à visão é limitar a nossa capacidade de compreensão do espaço. Os outros sentidos são importantes, pois, enquanto receptores sensoriais dos estímulos espaciais, podem invocar outras reminiscências e experiências pessoais, fazendo emergir sensações e imagens que ficaram impregnadas na memória, apreendendo o espaço de forma multisensorial (TUAN, 1994).

¹ Segundo Schafer (1997, p. 58), ao definir o conceito de Espaço Acústico, o perfil de um som na paisagem, ou melhor, a área que um som pode ser ouvido antes de cair abaixo do nível sonoro ambiental, a definição do espaço por significados acústicos é muito mais antiga do que o estabelecimento de cercas e limites de propriedade perceptíveis pela visão.

Dentro dessa perspectiva, ao estabelecer um limite de tempo (4'33") para "apreciar" a composição, Cage obriga-nos a ler o espaço, compondo nossa própria sinfonia de ruídos cotidianos, e, com isso, nos põe a observar o mundo em que nossa existência se desenrola a partir de um ambiente espacial que cobra significados para além do que conseguimos ver, mas ouvir, cheirar, saborear, intuir. Quando esses diversos sentidos perceptivos se relacionam com nossa memória, com nossa capacidade de racionalizar e enunciar significados, o espaço geográfico passa a ser um constructo humano que não mais se elucida pelo mero recurso da palavra empregada num padrão lógico-gramatical, mas da interação desta com demais elementos que auxiliam ao ser humano se orientar e se localizar no mundo, sejam esses imagéticos, sonoros, artísticos etc.².

Escutar a 4'33" pode ser descrito como a atitude de fazer emergir a paisagem do espaço cotidiano, o qual estava "encerrado na vida", "separado da consciência" e que, através da obra de arte, do exercício de outros sentidos e percepções humanas, se instaura a possibilidade deste fazer sentido para quem o vivencia, pois não visa ordenar e limitar o perceptível em parâmetros lógico-gramaticais, mas torna o mesmo perceptível pela e para as diversas dimensões do ser humano.

Nesse sentido, a partir desse contexto de leitura e diálogo entre diferentes esferas do saber que abordam a questão do entendimento do espaço, coloca-se a especificidade do ensino de Geografia. O professor de Geografia tem como tarefa não a simples reprodução verborrágica dos conceitos geográficos, mas buscar metodologias que desenvolvam no aluno sentidos interpretativos mais ricos de leitura da diversidade lógica do espaço atual, permitindo a este ter condições de melhor se orientar e se localizar no mundo a partir do lugar em que vive.

Quando um aluno tiver mais claro a diversidade de fenômenos e elementos que constroem as condições existenciais a partir da

² Douglas Santos, em seu livro *A Reinvenção do Espaço - Diálogos em Torno da Construção de uma Categoria* (2002, p. 30-54), cita Kant ao considerar que a noção de espaço é anterior ao próprio conceito, e a condição de seu entendimento não é inteligível, pois está no plano da pura sensibilidade, não é um objeto sensível, mas é condição para a sensação e percepção dos fenômenos. Dessa forma, segundo o autor, conceituar o espaço, é impossível, mas é possível intuí-lo.

paisagem cotidiana, paisagem esta que deve ser percebida pelos diversos sentidos humanos, de maneira a ser mais bem observada, descrita, analisada e interpretada, este terá possibilidades de desenvolver posturas mais justas, participativas, solidárias e politizadas.

Foi assim crendo que, conforme relataremos no próximo tópico, exercitamos uma metodologia desenvolvida a partir das leituras que fizemos sobre paisagem sonora. Trata-se de um conjunto de aulas ocorridas no primeiro ano do Ensino Médio que teve como temas os conceitos de espaço e paisagem, em que utilizamos a peça 4'33" como recurso didático visando, em nosso horizonte didático e ideológico, contribuir na edificação de um novo discurso geográfico, mais próximo das reais necessidades dos alunos.

CONCLUINDO, NA SALA DE AULA...

Tornar mais abrangente a leitura do espaço, a partir do desenvolvimento de referenciais teórico/metodológicos em acordo com a realidade em que os alunos se inserem, é de fundamental importância se queremos produzir um conhecimento geográfico mais próximo das existências humanas em suas dinâmicas espaciais. Trazer para a sala de aula o cotidiano efetivamente vivenciado pelos alunos e a percepção do mundo de uma maneira mais palpável é a forma que este objetivo pode ser alcançado.

Para atingir tal objetivo é importante compreender a inadequação da velha forma de se ensinar Geografia – resumos, questionários, memorização de conceitos e ditados – sobre a diversidade do mundo atual, onde estas fórmulas foram desgastadas pelo excesso de informações transmitidas pela TV, além de estarem disponíveis na Internet. Insistir nisso é confirmar, perante os alunos, a descartabilidade da Geografia enquanto disciplina escolar.

Dessa forma, é importante que, ao prepararmos as dinâmicas, pesquisemos como os conceitos e conteúdos geográficos são trabalhados por outras áreas do conhecimento, ampliando e qualificando a possibilidade de nossos alunos lerem o mundo, aliando o rigor de classificação da racionalidade técnico-científica à linguagem artística, filosófica ou mística.

Foi assim pensando que optamos em procurar caminhos que poderiam nos conduzir a uma metodologia de ensino/aprendizagem

mais rica, ressaltando o desenvolvimento da percepção para a leitura do espaço, em particular a audição. Aqui não se tem a pretensão de “passar receitas”, ou soluções acabadas. O caminho a ser percorrido é acidentado, não existe uma solução comum às várias situações. O que fica de unidade é a postura crítica quanto a uma tradição cintificista de conceber o que é geográfico e impor esta concepção uniforme quando trabalhar este conhecimento em sala de aula.

Como corolário dessa postura, fica o desafio a cada professor de criar os caminhos a partir de todo acúmulo de erros e acertos exercitados por aqueles que tentaram ir além do óbvio e do burocrático. Para que uma experiência ou atividade dêem frutos positivos, tem de se ter claro que não basta a boa intenção dos envolvidos, mas depende de uma série de fatores como as condições de trabalho, os prazos a serem cumpridos, o nível de maturidade dos alunos, a realidade de cada escola, a união da equipe de profissionais e, principalmente, a clareza em sempre manter o foco.

A atividade que desenvolvemos, a partir das leituras que fizemos parte desse ensaio, visa basicamente o exercício de habilidades de observação, não só visual, de concentração intelectual, de descrição da diversidade percebida, da análise das interações de fenômenos sentidos, finalizando com a produção de significados a partir da lógica identificada entre a diversidade observada e a unidade espacial desta. Como corolário dessas habilidades intelectuais e comportamentais, temos a contribuição para a produção dos conceitos de espaço e da paisagem a partir da percepção sonora e da interação entre esta com o visual e o lido sobre estes conceitos.

A atividade começa com uma pequena explicação sobre John Cage e suas propostas musicais. Utilizando o recurso do You Tube, onde conseguimos várias apresentações da 4'33' em vídeo, escolhemos a apresentação desta obra no Barbican Center de Londres, em 1992. A peça é interpretada com piano e orquestra. O espetáculo é acompanhado por uma dissertação sobre a obra de John Cage, feita por um crítico. Depois disso, a dinâmica ocorre fora da sala de aula, momento em que os alunos ficam 4 minutos e 33 segundos em silêncio, compondo uma sinfonia de ruídos cotidianos. Em silêncio, cada um deles busca perceber a totalidade de sentidos do ambiente sonoro, ao qual não se dava a devida atenção. A partir daí, passam a refle-

tir sobre o que estão percebendo e tentam estabelecer parâmetros de significados e sentidos, tendo como referência as leituras e debates realizados sobre a questão do espaço, da paisagem, da música, ruído e silêncio no ambiente cotidiano.

Quando saímos a campo, os alunos são estimulados a isolar, no momento de observação, os elementos que compõem o lugar e, ao relacionarem com suas outras experiências sonoras e perceptivas, assim como com os textos lidos e debates desenvolvidos, visam projetar significados lógicos para entender a dinâmica espacial do ambiente em que se encontram. Ao compreenderem a proposta de Cage, os alunos, quando compõem sua sinfonia a partir dos ruídos do ambiente, harmonizam os objetos deste ambiente que até então estavam desconexos e acabam organizando os objetos do espaço geográfico, identificando suas conexões e seu encadeamento, facilitando o entendimento do mesmo a partir de sua inserção no lugar percebido.

Através da percepção, nesta experiência, revela-se aos alunos a espacialidade em que se materializa sua existência, pois o espaço torna-se efetivamente composto pelos referenciais sensíveis de sua identidade, percebendo detalhes até então desprezados. Obviamente isso não ocorre de um dia para outro, e muito menos com todos os alunos, nem se pode esperar que não considerem a proposta um tanto quanto “estranha”. Na verdade, conseguimos convencê-los a se envolver com o trabalho, conferindo a este um caráter mais lúdico e descontraído, como um jogo ou mesmo uma brincadeira.

Posteriormente, em sala de aula, ocorrem os relatos individuais, os quais são cruzados, de forma a ir se destacando elementos comuns às várias experiências. A partir destes aspectos comuns, elegem-se determinados conceitos e ferramentas teóricas que permitem interpretar e dar significados ao ambiente observado em decorrência das vivências e experiências que cada aluno projetou e captou do mesmo.

É importante destacar que a produção de significados para ambientes próximos, em escalas menores, só tem sentido se entende esse lugar no contexto espacial mais amplo, portanto, deve-se dominar os referenciais espaciais como ferramentas que permitam a cada ser humano se orientar e se localizar no mundo a partir de onde se encontra. Esse é o objetivo de se aprender geografia e não ficar deco-

rando conceitos e conteúdos em si, mas que, através destes, a partir do exercício mais diverso e de determinadas sensibilidades e capacidades intelectuais, possibilitar atitudes e comportamentos mais conscientes do homem na diversidade que é o mundo.

Ao nosso ver, esse é o trabalho do professor, a eterna busca por novas estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitem a melhor forma de se estabelecer a comunicação com os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de refletir e agir, combinando o pensar e o sentir. O resultado disso se reverbera na capacidade dos mesmos melhor observar o contexto dos ambientes em que se encontram, não se restringindo à reprodução de conceitos e idéias inerentes à sala de aula.

Esse trabalho, aqui rapidamente relatado, confere um papel ao professor do ensino básico de não ser um mero reprodutor de conceitos e idéias elaboradas no interior da academia universitária, conhecimento este produzido por especialistas que visam atender mais as necessidades do gerencialmente estatal, via aprimoração de políticas públicas, do que se voltar para as condições cotidianas em que os alunos e professores estão mergulhados. Diante disso, por ser o professor do ensino básico o profissional que estabelece contato direto e rotineiro com a realidade social e individual dos alunos, ele é o melhor capacitado para produzir um conhecimento geográfico em acordo com as necessidades e condições espaciais em que essas existências se efetivam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Fundo de Valorização do Magistério**. Brasília, 1996.

CAGE, John. **De segunda a um ano**. São Paulo: Hucitec, 1985.

CALVENTE, Maria del Carmen M. H. O conhecimento, o meio e o ensino de Geografia. In: CARVALHO, Marcia Siqueira de (Org.). **Para quem ensina Geografia**. Londrina: EdUEL, 1998.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. São Paulo: Cultrix, 1995.

FERLA, Marcelo. **Música eletrônica**. São Paulo: Abril, 2003.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Apontamentos esparsos sobre novas tecnologias de informação e educação. In: **NUANCES: Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente**, v. 2, n. 2, 1996.

_____. Linguagem e cotidiano na arte de ler e viver o espaço. In: **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 16, p. 115-135, set. 1994.

FERRAZ, Silvio. Escuta e diferença: por uma música nômade. In: **Revista Libertárias**, São Paulo, n. 4, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território, poesia e identidade. In: **Revista Fluminense de Geografia**, Niterói, n. 1, p. 5-19, jun. 1996.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar – conteúdos e/ou objetivos? In: **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 62-74, jul. 1995.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. **Técnicas espaço tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Fonterrada et alii. São Paulo: EDUNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: EDUNESP, 1997.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o lógos**: música e filosofia. São Paulo: UNESP, 2002.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1994.

WILHELM, Richard. **I Ching, o livro das mutações**. São Paulo: Pensamento, 1998.

ZAMPRONHA, Maria de L. Zekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

Recebido em 25/10/2008.

Aprovado para publicação em 03/04/2009