

# Extraclasse: sondiagem e escuta como métodos de invenção

## Diário do artista-professor

INSTITUIÇÃO DE ENSINO:  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
UnB IdA PPGArtes

ANO: 20 21

LINHA DE PESQUISA:  
Deslocamentos e  
Espacialidades

**ORIENTANDO:**  
**Luiz Olivieri**

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutor em Arte

**ORIENTADOR:**  
**Dr. Christus Nóbrega**

# Extraclasse: *sondiagem* e escuta como métodos de invenção.

## **Diário do artista-professor<sup>1</sup>**

Luiz Olivieri

Orientador: Prof. Dr. Christus Nóbrega

Palavras-chave: Arte Sonora; Escuta; Residência Artística; Escola Pública; Educação.

Revisão: Marina Farias

---

<sup>1</sup> Neste texto, usarei as duas nomenclaturas: professor-artista e artista-professor. Ambas são substantivos compostos e, nesses casos, o primeiro nome tende a ser o substantivo principal e o segundo funciona como um adjetivo. Um professor-artista leciona, mas também é artista, ou usa de práticas artísticas em suas aulas e vice e versa. Como transito nos dois campos e essas práticas têm se misturado na minha produção artística e em sala de aula, acredito que não haja uma hierarquia entre essas funções, podendo uma nomenclatura ser substituída pela outra sem nenhum prejuízo.



*para os minhas alunas e os meus alunos*



agradeço ao meu orientador Christus Nóbrega, à Joana Chamusca Chagas, à Karina Dias, ao Agnaldo Farias, à Renata Azambuja, ao Gabriel Menezes, ao Fernando Luz, à minha família e à Universidade de Brasília.

## RESUMO

Nesta investigação, proponho a escuta e a *sondiagem* como invenções: a escola se torna paisagem sonora e local de residência artística. A escuta é discutida como abertura, a ação de tornar o mundo um lugar sonoro, a *sondiagem* é o exercício de uma escuta hedonista. Escrita como um diário de um artista-professor, a tese dá novas dimensões aos conceitos de som e ondas sonoras. Por uma plurissonoridade, apresento os *pontos de escuta* como definidores de territórios e barreiras sonoras, realizo um breve levantamento da escuta em sociedades ancestrais e estabeleço um diálogo com diferentes autores e vozes. A partir de ações realizadas em escolas, discuto a geopoética da escuta, a ação de *grafar-gravar*, a *sala-cosmos*, o *grito*, as linhas cruzadas da linguagem, as *cacofonias* escolares, as *palavras-pulso*, o *professor-estrangeiro*, o *professor-espião* e o *tempo-surdo*. Esses conceitos-chave da pesquisa se desdobram nos projetos das minhas obras, descritos na tese. Todo o texto é pensado em seu âmbito sonoro. Ao abordar a linguagem pelo seu sentido inverso, a partir de quem escuta, esta pesquisa visa equalizar o status entre orador e ouvinte. Por meio da escuta (e o seu inerente estrangeirismo poético) este trabalho aponta possíveis reinvenções da escola.

Palavras-chave: Arte Sonora; Escuta; Residência Artística; Escola Pública; Educação.

## ABSTRACT

In this research, I propose listening and "sondiagem" as inventions: the school becomes a soundscape and a place of artistic residence. Listening is discussed as openness, the action of making the world a sound place, and "sondiagem" is the exercise of a hedonistic listening. Written in the form of a diary of an artist-teacher, the text gives new dimensions to the concepts of sound and sound waves. Aiming for plurissonority, I present the *listening points* as defining characteristics of territories and sound barriers, I conduct a brief survey of listening in ancestral societies and I establish a dialogue with different authors and voices. Based on activities implemented in schools, I discuss the geopoetics of listening, the action of graffiti-recording, the room-cosmos, the shout, the crossed lines of language, the school cacophonies, the pulse words, the teacher-foreigner, the teacher-spy and the *deaf-time*. These concepts unfold in the projects of my works, described in the dissertation. The text is thought in its sound scope. By approaching language in its opposite direction, from the listener perspective, this research aims to equalize the status between speaker and listener. Through listening (and its inherent poetic foreignness) this work points to possible reinventions of the school.

Keywords: Sound Art; Listening; Artistic Residency; Public School; Education.

# sumário

<b>Introdução</b>		9
Sobrevivência		15
<b>1. Escuta</b>	som?	18
	matéria som/ponto de escuta	20
	frequências, ondas e som	23
	plurissonoridade	24
	escuta ancestral	26
	vida ou morte	29
	território nômade	37
<b>2. Sondiagem</b>	sondiar	41
	truques da escuta	46
	propagação de ondas	52
<b>3. Geopoética da escuta</b>	geopoética da escuta	61
	escuta como bússola	78
	geopoética e geopolítica	81
<b>4. Grafar-Gravar</b>	grafar-gravar	85
	palavra-pulsante	88
	grito	95
<b>5. Extraclasse</b>	série Extraclasse	107
	cacofonias	115
<b>6. Professor em Escuta</b>	professor em escuta	128
	escuta x filantropia	129
	a linguagem estranha	
	da escola	129
	professor-estrangeiro	130
professor-espião	132	
<b>7. Escola como Residência Artística</b>	residir o espaço-fluxo	135
	sentido político	
	de se ouvir a escola	135
	educação por ondas	136
	quem está em residência?	155
outras residências	158	
<b>8.Sons futuros</b>		165
<b>9. Referências Bibliográficas</b>		169

## introdução

Tive um início escolar muito libertário. A minha primeira lembrança, aos 5 anos de idade, vem de uma escola pública, a Escola de Música de Brasília<sup>2</sup>. Em uma sala de aula, a professora Maria de Barros<sup>3</sup> agrupou uma série de instrumentos que tinham sido vandalizados. Boa parte das aulas consistiam em brincadeiras com esses instrumentos (imaginem a bagunça!). Um piano, um bumbo de bateria, uma caixa do xilofone são minhas lembranças mais fortes.

As crianças podiam adentrar esses instrumentos, brincar da forma que quisessem. Lembro de estar dentro do piano e alguém esbarrar nas teclas. Até hoje me recordo do espaço vibrando.

Grande parte das brincadeiras que inventávamos eram em duplas e trios empurrando um amigo em uma carcaça de instrumento – nossos carros, casas e mundos. E nessa atmosfera de experiências, éramos surpreendidos por fenômenos acústicos. Esses acontecimentos me marcaram profundamente.

---

2 A Escola de Música de Brasília iniciou-se por esforços do maestro Levino de Alcântara, no final da década de 1960. O professor encontrou um descampado nas margens da Avenida L2 sul, uma das principais avenidas da cidade, e ali começou a dar aulas de música gratuitas e a plantar pitangueiras para demarcar o terreno. O local foi escolhido pelo maestro por estar próximo ao Setor de Embaixadas, visando um intercâmbio da escola com outros países. Anos depois, o Governo do Distrito Federal construiu a escola que hoje leva o nome do maestro. Essa história é contada em uma matéria do jornal Correio Braziliense: *Maestro Levino de Alcântara criou a Escola de Música de Brasília na raça*. Jornal Correio Braziliense, Brasília, 21 abr. 2013. Especial Canta Brasília. s/p. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/canta-brasilia/2013/04/21/internacantabrasilia,361468/maestro-levino-de-alcantara-criou-a-escola-de-musica-de-brasilia-na-raca.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2019.

3 Essas aulas eram chamadas de Oficina Musical e eram realizadas em conjunto com outras professoras como a Vera Lúcia Dias.

Outros fatos importantes para esta investigação iniciaram-se quando, recentemente, decidi levar os questionamentos sobre a percepção sonora para os meus alunos. Aos poucos, a influência da escola atravessou minhas pesquisas, amplificando e provocando novos sons.

A ação de escutar a escola se intensificou a partir de 15 de fevereiro de 2018<sup>4</sup>, quando comecei a trabalhar como professor de Artes em uma escola pública de Ensino Médio em Brasília. Algumas coisas me chamaram a atenção logo que mudei de escola: primeiramente, o fato de ter que trabalhar os conteúdos para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa

---

4 Nos anos anteriores, trabalhei na Escola Parque 210 Norte, também pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal. As Escolas Parque foram idealizadas por Anísio Teixeira com o objetivo de organizar o ensino básico brasileiro. Na década de 1950, Teixeira inaugura o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, a primeira Escola Parque. A proposta de educação integral vislumbrava oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, em especial, às em situação de abandono. O conteúdo dessa escola, uma espécie de universidade mirim, incluía disciplinas convencionais e formação para integração social dos estudantes, além de cuidados de saúde, alimentação, higiene, prática esportiva e artística.

O projeto foi considerado ambicioso e caro demais para se tornar uma política pública de educação no Brasil. Para tal crítica, Anísio respondeu: “(...) *É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata*” (TEIXEIRA, 1959, s/p).

A primeira Escola Parque em Brasília foi inaugurada em 1960. Atualmente, existem uma dezena dessas escolas públicas onde, no contraturno escolar, os alunos têm aula de Música, Teatro, Artes Visuais e Educação Física.

A morte do educador ainda hoje não foi esclarecida. Em *Breve História da Vida e Morte de Anísio Teixeira* (2019), o escritor João Augusto de Lima Rocha sugere que Teixeira possa ter sido morto pelo governo militar em uma instalação da aeronáutica. A versão oficial da morte, contestada pela família desde o princípio, foi que ele teria caído em um fosso de elevador.

de Avaliação Seriada (PAS-UnB)<sup>5</sup>. Esses currículos exigem uma apreensão abrangente e crítica de produções artísticas diversas, o que é importante. Porém, mesmo sendo elaborados por diversos especialistas e discutidos com a sociedade, são definidos pelas instituições responsáveis e vêm “prontos” para a sala de aula, abarcando uma extensa lista<sup>6</sup> de obras, artistas e linguagens.

Por outro lado, à medida que ia conhecendo os meus alunos percebia o potente material social e cultural que eles traziam para as aulas. Assim, logo nas primeiras semanas, compreendi que teria de lidar com algumas forças conflituosas:

.o extenso currículo obrigatório do Ensino Médio em contraponto aos currículos ocultos e às experiências que cada aluno possuía;

.a minha experiência enquanto artista e as atitudes que a escola e a sociedade esperavam de um professor de Artes (a necessidade de elaborar provas, avaliar os alunos, cumprir com os conteúdos) em oposição às possibilidades de experiências e vivências artísticas minha e dos/com os estudantes.

Essas questões não se resolveram, mas serviram como provocações para diversas ações realizadas na escola e que me estimularam a pesquisar e a escrever este texto organizado em sete capítulos.

---

5 O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília é uma das formas de ingresso dos alunos na instituição.

6 A comissão de seleção dos conteúdos do PAS-UnB inclui membros internos e externos à Universidade de Brasília, representantes das redes pública e privada de ensino e do Governo do Distrito Federal (GDF). É observado o incentivo à capacidade crítica dos candidatos e é feita também uma votação online em que a população contribui na seleção. Essas informações foram consultadas em matéria publicada pelo portal Unb Notícias. TORRES, Thaise. *DEG divulga novas obras selecionadas para o PAS*. Portal Unb Notícias, Brasília, 11 set. 2019. Disponível em <https://noticias.unb.br/67-ensino/2720-deg--divulga-novas-obras-selecionadas-para-o-pas>. Acesso em: 08 set. 2019.

No primeiro capítulo, discuto o conceito de som para além da física mecânica, como criação de narrativas, a partir da leitura de Hilda Hilst e dos teóricos franceses Pierre Schaeffer e Roland Barthes. Em seguida, como meio de *desfuncionalização* da escuta, proponho os conceitos de *pontos de escuta* e *plurissonoridade*, a partir da filósofa italiana Adriana Cavarero e do filósofo sul-africano Mogobe Bertrand Ramose. Ao final, faço um breve levantamento da escuta em culturas ancestrais e apresento a série *Demarcação de Gabaritos, partituras* (2021), de minha autoria.

No segundo capítulo, apresento o conceito de *sondiagem*, fundamentado a partir de uma escuta hedonista e da experiência de liberdade. Problematizo o conceito de *flaner* em cidades latino-americanas pela experiência corporal do espaço urbano e pela perseguição a certos corpos. Exponho exemplos de sondiagens realizadas em minhas aulas e também por cientistas, a fim de aproximar as possibilidades de exploração sonora em uma sala de aula com a de escuta do universo. Introduzo os trabalhos *Espaço Ressonante* (2017), de minha autoria, e *Varal do meu vizinho* (2008-2012), de Aline Motta, como experiências fenomenológicas e de estranhamento cotidiano.

No capítulo 3, discuto a geopoética da escuta a partir de apontamentos do geógrafo brasileiro Milton Santos, do escritor hispano-uruguaio Fernando Ainsa, do filósofo francês Jean-Luc Nancy, do poeta Waly Salomão, em diálogo com trabalhos de minha autoria e dos artistas brasileiros Jaime Lauriano, Dalton Paula e Clara Anastacia. Também faço uma análise da obra de Hélio Oiticica tendo o som como uma bússola em sua produção, e do projeto, de minha autoria, *Topofonia* (2021).

No capítulo 4, *Grafar-Gravar*, baseado em experiências de relatos sonoros da escola realizadas pelos meus alunos, as *palavras-pulso*, proponho pensarmos o ato de escrever como uma forma de gravação, segundo análises acerca da linguagem realizadas por pensadores e pensadoras como Viviane Mosé, Nietzsche, Adriana Cavarero, Paulo Freire e Djamila Ribeiro. A essas reflexões, somo as obras das artistas latino-americanas Teresa Burga,



Sandra Llano-Mejía, Lenora de Barros, Lílian Campesato, Vanessa de Michelis e a Newen Kimün (Marcha Feminista Separatista), para também abordar o som como grito.

Extraclasse, capítulo 5, é composto por uma série de palavras-pulsantes, produzidas por meus alunos, que deram origem à série *Extraclasse* (2021). O capítulo também é constituído por anotações de escuta realizadas por mim para as obras *Cacofonias* (2021).

Nos capítulos 6 e 7, aprofundo a reflexão sobre o que é o professor que escuta, como um *professor-estrangeiro* e um *professor-espião*. Nesses capítulos, reflito sobre a escola como uma paisagem sonora e a sala de aula como lugar de residência artística, no âmbito sonoro-político, a partir de conceitos de Murray Schafer, Peter Szendy, John Cage e de um poema de João Cabral de Melo Neto. Discuto a obra *Educação por Ondas* (2019) fruto de uma residência artística que realizei em uma escola no interior de Goiás, e a obra *Eletrocardiograma* (2021). Ao final do capítulo 7, relaciono algumas propostas de residências artísticas em escolas dos Estados Unidos e Austrália com outras do Brasil, realizadas por Andréa Hygino, Luiza Coimbra, o professor-artista Fernando Hermógenes e o projeto Interações (Não)Distantes (UAB-UnB).

A proposta de ouvir a escola resultou em uma escrita com diferentes sonoridades. A ideia de um texto que apresentasse diferentes escutas foi pensada, também, em diálogo<sup>7</sup> com meu orientador, professor Dr. Christus Nóbrega. Assim, como desejo uma sala de aula plurissonora, que possibilite escutas diversificadas, pretendo que esta tese também o seja.

A escrita do texto é pensada como um *diário extraclasse* de um artista-professor. O estilo busca tornar a escuta do texto mais próxima. A escolha se deve também a minha relação corporal e cotidiana com o tema da pesquisa.

---

7 Acredito que como artista, professor e pesquisador, a plurissonoridade deste texto (que relaciona escuta e escola pública) é fundamental, pois se estrutura a partir de temas essencialmente vinculados à construção de mundos.

Este texto foi escrito considerando todos os seus aspectos sonoros. Por exemplo, as citações funcionam como *samples*, amostras de sons de origens diversas. Na música, a inserção de trechos de outros autores em composições é uma ação extremamente trabalhosa: muitas vezes se demora muito tempo ajustando o andamento e aplicando filtros para que os trechos musicais passem a soar juntos, dando um aspecto de fusão. A intenção foi que as citações presentes não quebrassem o ritmo ou se chocassem com a tonalidade da escrita.

A proposta de levar as invenções da escuta para sala de aula se mostrou uma potente estratégia artístico-pedagógica. O que parecia estar vinculado a uma experiência fenomenológica por meio dos sons, na minha vivência enquanto artista, ao ter a sala de aula como local de captações, elevou o conceito de escuta para uma possibilidade de abertura, fissura. A escuta amplificou as cacofonias e silenciamentos do Sistema Educacional, ação que ressoou como experiência de liberdade. Assim como Paulo Freire nos convida a escutar a sala de aula, apresento minhas impressões entendendo o som para além de um fenômeno acústico, mas como a linguagem do espaço-tempo e a escuta, a sua invenção.

## sobrevivência

Existe um propósito mais essencial para escrever e pensar sobre a escuta. Talvez tenha me aprofundado nesse tema durante anos por questões de sobrevivência. Sobrevivência à rotina educacional que tende à *surdez*: impossibilidade de novas abordagens e percepções cotidianas.

Como forma de sobrevivência, a escuta tem me possibilitado encontrar os espaços vazios e a experiência da viagem no cotidiano da escola – a escuta como possibilidade de reconstrução da realidade, a experiência do espaço entre o documental e a ficção.

O pesquisador e escritor<sup>8</sup> colombiano Rafael Gutiérrez (2015), defende o pensamento híbrido (entre a realidade e ficção), como uma das estratégias de produção na literatura contemporânea latino-americana. Podemos entender a escuta e sua potente capacidade de produção de narrativas como uma forma de ficcionalização da realidade. Assim, a escuta tende a ser um poderoso artefato em períodos autoritários – ao longo da história vemos que nas ditaduras as ficções são perseguidas e busca-se o seu silenciamento.

Para além de uma estratégia de sobrevivência de um professor em sala de aula, a escuta é um possível artefato de contragolpe ao *tempo-surdo* em que estamos imersos. Atmosfera típica de períodos totalitários, o tempo-surdo pode ocorrer também em salas de aula (pelo autoritarismo de professores), em empresas e organizações (na relação chefe-funcionário) ou nos ambientes religiosos, provocados pelos líderes espirituais. O *tempo-surdo*

---

8 Gutiérrez fala da ausência de elementos que deixam clara a proposta ficcional de uma obra literária como: autoconsciência narrativa, apelos irônicos ao leitor, ruptura anti-ilusionista do pacto ficcional etc. São analisados livros de Roberto Bolaño, Nuno Ramos, Sergio Pitó, Elvio Gandolfo, Héctor Abad, entre outros. Cf. GUTIÉRREZ, Rafael. *Formas híbridas na narrativa latino-americana contemporânea*. In: Revista Landa, v. 3, n. p. 94-115, 2015. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3340598/mod\\_resource/content/1/Rafael%20Guti%C3%A9rez%20-formas%20h%C3%ADbridas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3340598/mod_resource/content/1/Rafael%20Guti%C3%A9rez%20-formas%20h%C3%ADbridas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

tende a significar a vitória do autoritarismo pelo silenciamento de vozes dissonantes por meio do alto controle sobre a escuta e da imposição de narrativas.

**1. escuta**

## som?

O som é sempre confabulação. A leitura do livro *Com os meus olhos de cão* (2006), de Hilda Hilst, nos auxilia a compreender isso. Amós, personagem principal, provocou uma reviravolta em sua vida ao imaginar o som das formigas que caminhavam sobre os sapatos, imergiu em um tufão. Professor de matemática, exausto, tirou alguns dias de licença e, durante o recesso, resolveu caminhar em um lugar ermo. Depois de algumas horas parou para descansar e olhou para o chão contemplando as formigas que andavam sobre os seus pés. Tentou ouvir o som daquele acontecimento e deu uma gargalhada ao imaginá-lo! A partir daí não viu

*(...)formas nem linhas, não viu contornos nem luzes, foi invadido de cores, vida, um fulgor sem clarão, espesso, formoso, um sol-origem sem ser fogo. Foi invadido de significado incomensurável. Pode dizer apenas isso. Invadido de significado incomensurável.*  
(HILST, 2006, p.21)

Amós ouviu sons impossíveis de serem escutados, não-sons<sup>9</sup>. Imaginou, criou, arquitetou esses sons, os habitou.

Quantas coisas preciosas existem nesse trecho do livro! A relação entre um feixe de frequências sonoras mínimas das formigas e a imensidão do som que Amós escuta e tudo que se configura a partir dessa escuta... Hilda Hilst vai na essência do som, pois ao se escutar um barulho em algo fisicamente inexistente temos uma pista de que seja possível que exista som, mesmo que não haja frequências sonoras. No decorrer do livro, percebemos que o reencontro com esse som se torna uma busca para o personagem, esse som se torna um som-bússola. O tempo todo, Amós busca entender o fenômeno de imaginar os sons da formiga e o prazer

---

9 Os não-sons (*non-sounds*) são definidos pelo músico americano John Cage como as frequências que não fazem parte dos limites auditivos humanos (CAGE, 1973).

que isso lhe causou<sup>10</sup>.

Duas informações devem ser destacadas pois nos ajudam a entender alguns conceitos fundamentais. Primeiro, Amós certamente não ouviu as frequências sonoras que as patas das formigas emitiam. E mesmo se as tivesse ouvido (com o uso de sensíveis microfones usados em pesquisas de biologia), provavelmente não teria tido a mesma satisfação.

Outro ponto é a potência da descrição de Hilst, que usarei como um dos conceitos para som e escuta:

*som: sol-origem sem ser fogo, fulgor sem clarão.*

*escuta: ser invadido de significado incomensurável. (HILST, 2006, p.21)*

Podemos pensar, portanto, o som como uma potente luz, quente e invisível. A escuta seria uma espécie de reencontro.

Diversas correlações entre som-escrita-imaginação podem ser exploradas. Na sequência do livro, a autora vai mais além nas sensações e imagens que a escuta pode despertar. O professor Amós encontra um amigo e pergunta se ele também já havia escutado os sons das formigas. Isaiah responde que teve algo parecido, mas não com sons, eram imagens: “*vi formas. Quais? Poliedros. Resplandeciam*” (HILST, 2006, p. 44).

Isaiah, também professor de matemática, convence Amós de que tudo são poliedros. E o sentimento que invadiu Amós em sua caminhada solitária retorna enquanto escreve um belíssimo poema para os poliedros. Ou seja, o que inicialmente era um som imaginado das formigas passa a ser imagens geométricas e não geométricas, figura entre a ciência e o surrealismo; e estrutura

---

10 Um outro livro, *O ruído das coisas ao cair* (2013), do escritor contemporâneo colombiano Juan Gabriel Vásquez, também tem em sua trama policial uma busca incessante do personagem principal por um som. Observando essas duas histórias, é possível extrapolarmos a dimensão do ruído para defini-lo como o que está sempre presente e conecta os acontecimentos da vida a ponto de se confundir com ela.

o poema que se inicia: “*Vértice, aresta e Face. Vi o suspiro da ave*” (HILST, 2006, p. 45).

Não por acaso, a imagem inicial do som passa a ser a de uma ave que suspira. Existe um consenso de que som é ar<sup>11</sup>, talvez seja mesmo se estendermos o conceito de ar em um sentido ampliado, como sinônimo de mundo, aberturas. Pois som, como vemos no trecho de Hilst, é mais do que tudo, uma forma de se reconstruir a realidade.

Como etapa para a compreensão das propostas sobre a escuta deste texto, devemos, portanto, especular antes sobre a materialidade sônica.

### **matéria-som?**

Ao lermos o músico francês Pierre Schaeffer, autor do termo música concreta, é possível compreender o som como uma materialidade híbrida: *físico-abstrata*. No livro *Tratado dos objetos musicais* (1973), o músico explica que transpôs o termo “concreto” da pintura, mas o abandonou. Inicialmente, o autor relacionou a ideia de concreto para alguns tipos de sons, entretanto parou de utilizar o termo porque, segundo ele, quanto à música “*não há razões de se distinguir o que é concreto ou abstrato*” (SCHAEFFER, 1973, p. 34).

O pesquisador e compositor argumenta que ouvir é criar, uma vez que “*confusões extraordinárias poderão ocorrer demonstrando o parentesco de sons, ou, mais precisamente, de objetos sonoros emitidos por fontes radicalmente diferentes*” (SCHAEFFER, 1973, p. 58). Ao nos aprofundarmos nos argumentos do autor, podemos definir a escuta como uma propriedade filosófica (SCHAEFFER, 1973).

Outros teóricos vão entender a escuta a partir de uma dimensão filosófica. O semiólogo francês Roland Barthes aponta

---

11 A relação entre som e ar, no âmbito poético, é explorada em diversos capítulos do livro *Ar e os Sonhos* (2001), de Gaston Bachelard. Para Bachelard “*o homem é um tubo sonoro*”(BACHELARD, 2001, p.246) por onde passam ventos que misturam nossa respiração ao cosmos.



em uma direção semelhante quando diz que ouvir é um fenômeno psicológico. Barthes vai mais além e propõe que a escuta não tem mais a obrigação de compreender os sons, mas de tocar em espaços desconhecidos (BARTHES, 1982). Para ele, a forma que uma comunidade ou sociedade escuta está diretamente relacionada ao grau de liberdade daquelas pessoas. Barthes defende a urgente necessidade de desfuncionalizarmos a escuta. Segundo o autor, muitas sociedades ainda têm a escuta vinculada às antigas formas de dominação: realizam a escuta no nível dos crentes, do discípulo e do paciente, o que impede esses povos de serem livres (BARTHES, 2004).

A escuta como invenção expropria parte do poder do orador e amplia as possibilidades interpretativas do ouvinte que imprime uma percepção particular e crítica, o seu *ponto de escuta*. Pelo grau de individualidade<sup>12</sup> e subjetividade, essa escuta pode ser pensada como uma *escuta corporificada*.

Da mesma forma que as palavras possuem um corpo, um tom de voz, a escuta também é realizada por um ser inserido em contextos sociais, com territórios sonoros e acessibilidade a sons específicos, por exemplo. O ponto de escuta é uma inteligência do indivíduo em função de todas as subjetividades e relações político-sociais inerentes a ele como: corpo, gênero, idade, raça e classe social. Tudo isso irá influenciar sua captura sonora. O ponto de escuta é individual, porém sofre interferência de todas as questões externas.

Compreender o *ponto de escuta* é importante para exploração do território sonoro do indivíduo. Certamente essa tentativa de compreensão não tem a intenção de universalizar formas de escutas, mas pluralizá-las, refletir sobre os limites do nosso próprio

---

12 Importante ressaltar que o fato de cada um escutar à sua maneira não é ruim, pelo contrário, isso é o que torna a escuta uma ação libertadora. Se entendermos, por exemplo, a escuta como uma etapa da comunicação, desfuncionalizá-la implica em compreender diversos acontecimentos sonoros da linguagem. Escutar não significa compreender o assunto de uma conversa, mas cocriá-la.

território, provocados pelas barreiras sonoras que o definem. Isso pode nos instigar a encontrar formas de atravessar essas barreiras e imaginar o que pode existir para além delas.

O *ponto de escuta* é pensado de forma análoga ao ponto de vista. Ele se refere para onde apontamos nossa escuta. Por exemplo, Amós, o personagem mencionado anteriormente, em meio a todas as frequências sonoras presentes em sua caminhada, apontou sua escuta para os sons da formiga sobre seus sapatos. Como vamos analisar mais adiante, os cientistas, diante de toda a imensidão do universo, decidem para onde apontam suas escutas com os seus equipamentos de captura de ondas. Em uma sala de aula, os diversos estudantes escutam a partir dos seus lugares de escuta e direcionam seus pontos de escuta para onde desejam. Da mesma forma, diante de todo o universo de ondas sonoras e sons possíveis em uma sala, o professor decide o que irá ouvir. Ou ainda, durante a realização de uma pesquisa, também escolhemos o que e quem vamos ouvir. Esse direcionamento da escuta se dá em todas as nossas ações<sup>13</sup>.

Os pontos de escuta nos permitem ouvir de maneiras completamente diferentes. Além de decidirmos para onde apontamos nossa escuta, decidimos que qualidade sonora iremos captar. Um exemplo que pode ajudar a imaginar novas sonoridades é conhecer um pouco sobre os diversos microfones utilizados no cinema e em experiências sonoras. Podemos utilizar nossos ouvidos de forma direcional e escutar pontualmente uma onda sonora próxima ou distante; ou como um ouvido omnidirecional que percebe os sons ao redor de todo o corpo, num raio de 360 graus, de forma mais abrangente; ouvido cardioide, que escuta os sons mais evidentes do espaço, como a voz de alguém que fala, um instrumento musical que está mais presente (essa é a escuta mais comum usada

---

13 É interessante observar que pela expressão ponto de vista, entendemos que a visão é pensamento: «temos ponto de vistas diferentes» significa que pensamos diferente sobre determinado tema. O mesmo pode ser pensado em relação ao ponto de escuta.

no nosso dia a dia). Existem escutas mais experimentais, como os receptores por contato, por fios eletromagnéticos e os que utilizam placas solares e os convertem em áudio. Isso pode nos provocar imaginações de como escutar por vibração, usando o tato corporal, ou realizarmos, com o nosso corpo, a escuta eletromagnética capaz de converter ondas eletromagnéticas em som, ou uma escuta luminosa, capaz de ouvir as variações de intensidade da luz.

### **frequências sonoras, ondas sonoras e som**

Existem inúmeros estudos acerca das etapas realizadas ao escutarmos. A psicoacústica<sup>14</sup> irá se aprofundar nesses processos e tê-los como suas questões centrais<sup>15</sup>. No âmbito fenomenológico e semiológico, Pierre Schaeffer e Roland Barthes descreveram em seus campos, respectivamente, as etapas e diferenças entre os verbos escutar e ouvir.

Na realidade, entendo que o processo que cada ouvinte realiza ao sonorizar suas experiências envolve uma série de questões como os *seus pontos de escuta* e todos os acontecimentos físicos e neurológicos. Por isso, é inevitável entender a escuta como um fenômeno político, físico, psicológico e inventivo. Daí a enorme dificuldade de estabelecer as etapas e a forma que os sons invadem o ouvinte, e, também, definir a diferença entre os verbos ouvir e escutar que, neste texto, são sinônimos.

---

14 A psicoacústica baseia-se na percepção sonora por meio do empirismo para estabelecer a relação entre os aspectos subjetivos e físicos do som (ZWICKER; FASTL, 1999).

15 A título de exemplo da forma de abordagem da psicoacústica em relação à percepção sonora, recomendo a leitura de um artigo que trata de uma caminhada realizada em Maracaibo, Venezuela. QUINTERO SANDREA, Carolina A.; RECUERO LOPEZ, Manuel. *El espacio urbano 'calle' a través de la mirada del paisaje sonoro. Una propuesta metodológica*. Territ., Bogotá, n. 38, p. 191-214, Junho 2018. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5484>. Acesso em: 4 mai. 2019..

Pensar a escuta centrada no ouvinte, como uma ação ativa e de nenhuma maneira passiva, dá a ele uma maior propriedade sobre os sons do mundo. Nesse sentido, é preciso repensarmos alguns termos para facilitar a compreensão e estimular a nossa percepção.

A expressão *frequência sonora*, neste texto, se refere às vibrações do ar ou de outro material, em ciclos rápidos e constantes que provocam vibrações no tímpano ou nos tecidos da pele e espaços internos do corpo. Por exemplo, quando tocamos a corda de um violão e a vemos vibrar, é possível visualizar esses pulsos que irão se propagar pelo ar. Ou seja, chamaremos de frequência sonora o que a física mecânica entende por som.

As *ondas sonoras* se referem a um conceito mais amplo. Incluem as frequências sonoras mas também as ondas eletromagnéticas, os textos escritos, desenhos, partituras e tudo o mais que pode provocar sensações e imagens sonoras e que pode ser escutado em algum momento. Ou melhor, o conceito de ondas sonoras inclui o que a física mecânica entende por som e tudo o que ela não considera: aquilo que ainda não é som, mas que pode em algum momento ser escutado, o som em potencial. Considero as ondas sonoras como um universo vasto e rico para elaboração das minhas obras, torná-las sons é uma das minhas estratégias enquanto artista.

*Som* é o resultado da escuta. Na realidade, som e escuta são ações tão conectadas, simultâneas e interdependentes que se confundem. A escuta, aproveitando o acontecimento descrito por Hilst, é a “*invasão de significado incomensurável*” (HILST, 2006, p.21) e o som, as ondas sonoras que provocaram esse acontecimento. É por isso que a escuta talvez seja a ação mais política e poderosa: é ela que faz com que as ondas sonoras ganhem a dimensão do som, sejam escutadas. Sem a escuta não existe som. Sem a escuta as vozes não se fazem som. Por exemplo, pensando em situações cotidianas, uma fala invade nossos corpos quando a damos ouvidos. Ou ainda, todas as ondas sonoras do universo são silenciosas se não dirigimos nossos pontos de escuta para elas. É a escuta que faz do mundo um lugar sonoro, pelo aspecto

emocional do ouvinte.

### **a importância de se escutar o texto**

O conceito de ondas sonoras e de pontos de escuta são fundamentais para ouvirmos alguns ruídos presentes nas relações de poder que durante muitos anos passaram inaudíveis. Por exemplo, quais são os tons das vozes presentes nos textos que lemos? Imagine-mos que toda a filosofia não é apenas composta por um conjunto de textos, mas ondas sonoras. Elas não são apenas pensamento, a filosofia é estruturada por corpos e ondas sonoras e essa ideia desencadeia discursões políticas fundamentais.

A filósofa contemporânea italiana Adriana Cavarero critica em seu livro *Vozes plurais – Filosofia da expressão vocal* (2011) o aspecto metafísico da filosofia que renega o aspecto sonoro da voz e a relação emissão-escuta. A autora considera que a fala, a entonação da voz, o ritmo, as pausas e silêncios constituem elementos de forte identidade.

Ou seja, é fundamental pensarmos de quem são as vozes dos textos que lemos, e não lermos apenas como pensamentos, mas palavras corporificadas. Existe um indivíduo que escreveu aquelas palavras e é justamente a sonificação das palavras que dá mais poder ao ouvinte, pois o corporifica. O leitor encontra um corpo em um dos lados da comunicação, percebe os tons daquela fala e por consequência afirma o seu *ponto de escuta* na outra ponta. É por meio das relações entre narrativa e a singularidade da voz de cada pessoa que se “*evita impor identidades culturais à singularidade única de todo ser humano*” (CAVARERO, 2011, p. 206).

A percepção das características da voz é fundamental para a ampliação das possibilidades de escuta, por exemplo, na sala de aula - um ambiente extremamente ruidoso. Estar atento a essas informações possibilita escutarmos para além das palavras. Essa percepção que Cavarero aponta também é importante para a elaboração de uma pesquisa acadêmica ao nos questionarmos a quem daremos voz no texto? Como constituir uma aula ou uma tese *plurissonora*?

O conceito de *purissonoridade* que proponho é inspirado nos questionamentos de Cavarero e nas reflexões levantadas pelo filósofo sul africano M.B. Ramose que escreve sobre a teoria da filosofia africana. Ramose solicita que desloquemos os centros do universo filosófico<sup>16</sup> pela mudança de paradigma e passemos a pensar em “*pluriverso, ao invés de universo*” (RAMOSE, 1999, p.10). Segundo Ramose, a ideia de universo está vinculada à época em que a ciência pensava cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro (RAMOSE, 1999).

A proposta *plurissonora* deste texto busca abarcar uma série de artistas e pensadores latino-americanos em diálogo com artistas e teóricos europeus e dos Estados Unidos. Tal desejo parte de uma tentativa de compreensão maior da minha recente produção relacionada à minha prática de professor. Percebo cotidianamente o aspecto geopolítico da sala de aula e isso se reflete nas minhas novas obras em produção, como as abordadas no Capítulo Extraclasse. Além disso, a *plurissonoridade* presume que estejam presentes no texto, ou aula, diferentes vozes, mas também que sejam possíveis diferentes escutas, para além dos territórios acadêmicos. Por isso, busco neste texto uma escrita clara e direta, para que ele possa se fazer som e suscitar diversos pontos de escuta.

---

16 O filósofo brasileiro Renato Nogueira ressalta a importância deste conceito uma vez que propõe que a filosofia pode não ter se originado na Grécia, mas simultaneamente em várias culturas. Segundo ele, o mesmo ocorreria com a música, por exemplo. O fato de a filosofia poder ter se originado em diferentes lugares parte do princípio que não necessariamente uma versão filosófica inviabiliza pensamentos divergentes. Para mais: FILÓSOFO Renato Nogueira fala de pesquisa que aponta a África como berço da filosofia, não a Grécia. Canal Futura. Rio de Janeiro, 2015. 1 vídeo (5 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xrBcJsrrSw>. Acesso em: 07 jan. 2020.

## **a escuta em culturas ancestrais**

Mesmo nas referências textuais mais antigas, é possível perceber uma compreensão de que a escuta é um fenômeno filosófico, constituidor de espacialidades, territorialidades e visões de mundo. O filósofo sul africano Molefi Kete Asante faz um levantamento das origens da filosofia no continente africano. Em seu artigo *Amenemope: Sobre o Uso do Tempo* (2019), traduzido recentemente e publicado na revista *Voluntas*, Asante retoma capítulos do *Seboyet*, ou Sabedoria, escrito por Amenemope, no século X a.C.<sup>17</sup>, “*um dos mais simples exemplos de filosofia ética egípcia antiga.*”<sup>18</sup> (CARMO, 2009, p.257) O *Seboyet* irá refletir as ideias e tradições do Egito e segundo Asante “*deve ter servido de algum modo como um modelo para todas as literaturas antigas de tipo proverbial.*” (Idem). Escrito em formato de instruções, o texto foi encontrado em Turim em uma tabuinha de escrever. Amenemope o inicia com a expressão “*dê ouvidos*”, como pedido e proposição de escuta.

*Dê ouvidos, ouça o que é dito  
Permita seu coração entendê-las  
Deixar estas palavras chegarem ao seu coração é valioso  
Mas ignorá-las é danoso.  
Deixe-as descansar no meio do seu ventre  
De modo que elas possam ser uma chave para o seu coração.  
Quando há um tornado de palavras. Elas devem ser um local de  
ancoragem para a sua língua (CARMO, 2019, p.257).*

---

17 O texto faz parte do acervo do Museu Britânico de Londres, na Inglaterra.

18 CARMO, Aline Cristina Oliveira de. “Amenemope: sobre o uso do tempo”, de Molefi Kete Asante. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, [S.l.], p. 256-260, set. 2019. ISSN 2179-3786. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39886>. Acesso em: 20 fev. 2020.

É impactante que um texto de três mil anos solicite uma escuta que ultrapasse os significados mais usuais das palavras, um outro tipo de entendimento. Ao final, no trigésimo capítulo, Amene-mope encerra com a afirmação de que a forma com que o leitor irá interpretar as palavras poderá torná-lo um professor:

*Preencha a si mesmo com eles,  
coloque-os em seu coração,  
E seja um homem que possa interpretá-los como um professor*  
(CARMO, 2019. p 258).

A forma de interpretação desses sons, a que se refere o trecho acima, que faz com que o ouvinte aprenda, pode ser pensada como escuta. As palavras saem de um corpo, Amenemope, e podem descansar em outro corpo, ventre. As palavras adentram o corpo e provocam vibrações, uma espécie de escuta corporal que faz vibrar os espaços internos do corpo. O texto se refere à escuta como o principal mecanismo de aprendizagem, uma ação essencial para desenvolvimento e uma compreensão cosmogônica<sup>19</sup>.

### **a escuta inventiva como transe**

Na literatura grega antiga, encontramos na Odisséia a noção de uma escuta inventiva em uma situação de transe, relacionada ao oráculo e usada como interpretação e criação de experiência poética. O seu poder inventivo se destinava apenas às sacerdotisas, o ato de escutar era comparado a um poder mágico.

Outro ponto importante é a forma como aconteciam as perguntas ao oráculo: os gregos escreviam em placas de chumbo as perguntas a Zeus que as respondia balançando as folhas de uma

---

19 "Cosmogonia é o conjunto de teorias, princípios ou doutrinas, com base científica, religiosa ou meramente mítica, que procura explicar e descrever a origem e a formação do Universo; cosmogênese." *MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.



árvore de carvalho. Podemos afirmar aí a presença da relação escrita-escuta-invenção como partes de uma mesma linha. As referências ao Oráculo estão na *Odisséia* (VIII a.C), em um estado de alucinação, mulheres escutavam esse som e profetizavam com palavras enigmáticas, semelhantes à estrutura dos versos encontrados nos livros de Homero. Essas sacerdotisas eram responsáveis pela interpretação do som das folhas e do barulho das aves e davam ao tempo, e à experiência cotidiana, uma interpretação própria<sup>20</sup>.

O transe vivenciado pelas sacerdotisas era provocado por substâncias alucinógenas que saíam em gases do chão onde eram realizadas as leituras. Outras experiências de transe são observadas relacionando a prática de uma escuta, como por exemplo, em rituais do candomblé ou dos indígenas no Xingu. Nesses rituais soma-se o dançar ritualístico.

No candomblé o transe é uma forma de conexão com os orixás, divindades cultuadas nessa religião, e se dá com a fusão da palavra com o som dos tambores. As palavras proferidas pelo babalorixá ou pela ialorixá, chefes espirituais e administradores do terreiro, provocam uma sensação de mantra e se misturam aos tambores e *“parece ser o ritmo dos atabaques o centro da relação entre os planos”* (COSTA; MORAES, 2020, p.80).

---

20 À relação escuta-literatura-invenção, ressalto a importância de se considerar o lugar em que o som é escutado, pois este lugar incorpora diversas questões simbólicas. Por exemplo, o balançar das folhas de diferentes árvores podem produzir frequências sonoras muito semelhantes, mas não serão compreendidas como um mesmo som. Isso reforça o distanciamento entre as definições de frequências sonoras e som.

## **vida ou morte**

Já na sociedade Yanomami<sup>21</sup>, a escuta é o principal meio de aprendizagem. A troca de informações se dá pela oralidade e foi assim que Davi Kopenawa, xamã e líder político Yanomami, aprendeu e desenvolveu sua cosmologia por meio da escuta aos xamãs (KOPENAWA, 2015). Por isso, o xamã entende a importância de materializar em um livro suas palavras para que distorções sobre o seu povo possam ser esclarecidas. Essas distorções visam estabelecer um tempo-surdo, ou seja, o sufocamento e morte do povo Yanomami. O seu amigo Bruce Albert, etnólogo francês, conviveu por décadas com esse povo e colocou no livro as palavras de Kopenawa.

Podemos compreender melhor a relação entre som e vida ao escutarmos as palavras de Kopenawa. É a escuta dos seres da natureza, o som dos espíritos, que faz com que os Yanomami preservem a floresta. A relação com a natureza é a verdadeira escola para eles:

*essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade.(...)  
bebemos o pó das árvores yâkoana hi, que é o alimento dos xapiri.  
Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso  
somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de  
apresentação enquanto dormimos. (KOPENAWA, 2015, p. 77)*

Se faz necessária a reflexão sobre o porquê de alguns povos destruírem as florestas e outros a manterem viva. Diversos povos indígenas latino-americanos escutam os sons da floresta e por isso a compreendem como repleta de seres vivos. Adriana Cavarero

---

21 Os Yanomami constituem um conjunto cultural e linguístico composto de, pelo menos, quatro subgrupos adjacentes que falam línguas da mesma família (Yanomae, Yanômami, Sanima e Ninam). A população total dos Yanomami, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 35.000 pessoas no ano de 2011. fonte: Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

também nos lembra que ao nascer, o bebê respira e chora, o som se mistura à nossa primeira respiração. Podemos pensar também no quanto a escola tradicional nos afasta dessa percepção, muitas vezes sufocando os próprios alunos e professores, instalando um tempo-surdo. Kopenawa faz afirmações muito fortes acerca da nossa educação, que segundo ele racionaliza o indivíduo e tira o aspecto mágico da experiência:

*Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. Apesar disso, você veio até mim e se tornou meu amigo. Você ficou do meu lado e, mais tarde, quis conhecer os dizeres dos xapiri, que na sua língua vocês chamam de espíritos. Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. Ficamos muito tempo sentados, falando, em minha casa, apesar das picadas das mutucas e piuns. Poucos são os brancos que escutaram nossa fala desse modo. Assim, eu lhe dei meu histórico, para você responder aos que se perguntam o que pensam os habitantes da floresta. (KOPENAWA, 2015, p.63)*

É urgente pensarmos: por que o conhecimento indígena e as metodologias desses povos brasileiros foram eliminadas do processo educacional tradicional? Estabeleceu-se um tempo-surdo quanto à sonoridade indígena em nossas escolas. Importante também pensarmos o quanto isso faz falta e quais são as implicações desse fato na atual conjuntura político-educacional do país. Por óbvio, o tempo-surdo é o tempo-mórbido. Uma vez que não se escuta o som da floresta, ela é devastada. Da mesma forma, quando não se escuta o universo sonoro dos povos indígenas busca-se a sua morte. Por isso, Kopenawa conchama os brancos a escutarem as vozes da floresta: “*Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância*” (KOPENAWA, 2015, p.65).

O que Kopenawa defende é que apontemos nossos pontos de

escuta para a natureza, para seu povo e que possamos ultrapassar as barreiras sonoras e nos aventurar por novos territórios. É por isso que escutar é um ato corajoso que pode provocar oscilações e mudanças viscerais. Quanto mais divergentes são os pontos de escuta, maior a reviravolta da escuta.

O que temos hoje pode ser entendido como uma guerra sônica entre brancos e indígenas que reflete uma guerra entre sobrevivência e poder. Por isso Kopenawa decide colocar sua percepção de mundo em um livro. Fazendo uso de uma distorção sonora, pela *repetição cacofônica*<sup>22</sup>, o branco busca assorear os Yanomami afirmando que a “*floresta logo estará vazia. Eles são poucos e vão todos virar brancos!*” (KOPENAWA, 2015, p.77).

Podemos perceber como a questão do som e escuta é uma questão de vida ou morte<sup>23</sup>.

### **demarcação de gabaritos, partituras**

Recentemente, comecei a fazer estudos de grafismos indígenas em folhas de cartão-resposta enquanto estou dentro de sala e meus alunos fazem provas, como meio de passar o tempo. Essa ação deu origem à série *Demarcação de Gabaritos, partituras* (2021). A série

---

22 A cacofonia é abordada nos capítulos 5 e 6.

23 Nesse ponto, aproveito para adicionar um relato referente aos indígenas Guna Yala, cujo território está no Panamá. Acredito ter sido a escuta a principal arma de sobrevivência e vitória desse povo: os Gunas são os únicos povos americanos a vencerem os colonizadores espanhóis. Hoje, eles são donos de mais de 400 ilhas no Caribe além de uma vasta área florestal intacta. O território indígena foi mantido com a realização de diversas guerras contra os espanhóis que se estenderam por séculos. Um fator importante na estratégia Guna foi perceber que a língua dos piratas ingleses era diferente da dos espanhóis, o que os encorajou a estabelecer uma aliança, trocando ouro por armas. Uma outra informação relacionada à escuta é que, pelo fato de os Gunas terem permanecidos camuflados por muito tempo na floresta, alguns fonemas mais fortes, como o R e o T, deixaram de existir em sua língua. Essas informações me foram transmitidas por um Guna, durante minha visita ao território Guna, por um indígena cujo avô escreveu um livro sobre a História Guna, esgotado, encontrado apenas nas escolas dos Guna Yala.

tem um “cartão-resposta” com 500 questões (em alusão aos 500 anos desde a colonização portuguesa) com alternativas de A e E, impressas em papel sulfite A4. Semelhante aos cartões-resposta usados na minha escola, com mais questões, preencho com caneta esferográfica as letras e assim vão surgindo as linhas dos grafismos.

0001	A	B	C	D	E	0002	A	B	C	D	E	0003	A	B	C	D	E	0004	A	B	C	D	E	0005	A	B	C	D	E	0006	A	B	C	D	E	0007	A	B	C	D	E	0008	A	B	C	D	E	0009	A	B	C	D	E	0010	A	B	C	D	E	0011	A	B	C	D	E	0012	A	B	C	D	E	0013	A	B	C	D	E	0014	A	B	C	D	E	0015	A	B	C	D	E	0016	A	B	C	D	E	0017	A	B	C	D	E	0018	A	B	C	D	E	0019	A	B	C	D	E	0020	A	B	C	D	E	0021	A	B	C	D	E	0022	A	B	C	D	E	0023	A	B	C	D	E	0024	A	B	C	D	E	0025	A	B	C	D	E	0026	A	B	C	D	E	0027	A	B	C	D	E	0028	A	B	C	D	E	0029	A	B	C	D	E	0030	A	B	C	D	E	0031	A	B	C	D	E	0032	A	B	C	D	E	0033	A	B	C	D	E	0034	A	B	C	D	E	0035	A	B	C	D	E	0036	A	B	C	D	E	0037	A	B	C	D	E	0038	A	B	C	D	E	0039	A	B	C	D	E	0040	A	B	C	D	E	0041	A	B	C	D	E	0042	A	B	C	D	E	0043	A	B	C	D	E	0044	A	B	C	D	E	0045	A	B	C	D	E	0046	A	B	C	D	E	0047	A	B	C	D	E	0048	A	B	C	D	E	0049	A	B	C	D	E	0050	A	B	C	D	E	0051	A	B	C	D	E	0052	A	B	C	D	E	0053	A	B	C	D	E	0054	A	B	C	D	E	0055	A	B	C	D	E	0056	A	B	C	D	E	0057	A	B	C	D	E	0058	A	B	C	D	E	0059	A	B	C	D	E	0060	A	B	C	D	E	0061	A	B	C	D	E	0062	A	B	C	D	E	0063	A	B	C	D	E	0064	A	B	C	D	E	0065	A	B	C	D	E	0066	A	B	C	D	E	0067	A	B	C	D	E	0068	A	B	C	D	E	0069	A	B	C	D	E	0070	A	B	C	D	E	0071	A	B	C	D	E	0072	A	B	C	D	E	0073	A	B	C	D	E	0074	A	B	C	D	E	0075	A	B	C	D	E	0076	A	B	C	D	E	0077	A	B	C	D	E	0078	A	B	C	D	E	0079	A	B	C	D	E	0080	A	B	C	D	E	0081	A	B	C	D	E	0082	A	B	C	D	E	0083	A	B	C	D	E	0084	A	B	C	D	E	0085	A	B	C	D	E	0086	A	B	C	D	E	0087	A	B	C	D	E	0088	A	B	C	D	E	0089	A	B	C	D	E	0090	A	B	C	D	E	0091	A	B	C	D	E	0092	A	B	C	D	E	0093	A	B	C	D	E	0094	A	B	C	D	E	0095	A	B	C	D	E	0096	A	B	C	D	E	0097	A	B	C	D	E	0098	A	B	C	D	E	0099	A	B	C	D	E	0100	A	B	C	D	E
------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---	------	---	---	---	---	---

Luiz Olivieri, *Demarcação de Gabaritos* (2021).







QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	QUESTÃO/RESPOSTA	
001	A	B	C	D	E	051	A	B	C	D	E
002	A	B	C	D	E	052	A	B	C	D	E
003	A	B	C	D	E	053	A	B	C	D	E
004	A	B	C	D	E	054	A	B	C	D	E
005	A	B	C	D	E	055	A	B	C	D	E
006	A	B	C	D	E	056	A	B	C	D	E
007	A	B	C	D	E	057	A	B	C	D	E
008	A	B	C	D	E	058	A	B	C	D	E
009	A	B	C	D	E	059	A	B	C	D	E
010	A	B	C	D	E	060	A	B	C	D	E
011	A	B	C	D	E	061	A	B	C	D	E
012	A	B	C	D	E	062	A	B	C	D	E
013	A	B	C	D	E	063	A	B	C	D	E
014	A	B	C	D	E	064	A	B	C	D	E
015	A	B	C	D	E	065	A	B	C	D	E
016	A	B	C	D	E	066	A	B	C	D	E
017	A	B	C	D	E	067	A	B	C	D	E
018	A	B	C	D	E	068	A	B	C	D	E
019	A	B	C	D	E	069	A	B	C	D	E
020	A	B	C	D	E	070	A	B	C	D	E
021	A	B	C	D	E	071	A	B	C	D	E
022	A	B	C	D	E	072	A	B	C	D	E
023	A	B	C	D	E	073	A	B	C	D	E
024	A	B	C	D	E	074	A	B	C	D	E
025	A	B	C	D	E	075	A	B	C	D	E
026	A	B	C	D	E	076	A	B	C	D	E
027	A	B	C	D	E	077	A	B	C	D	E
028	A	B	C	D	E	078	A	B	C	D	E
029	A	B	C	D	E	079	A	B	C	D	E
030	A	B	C	D	E	080	A	B	C	D	E
031	A	B	C	D	E	081	A	B	C	D	E
032	A	B	C	D	E	082	A	B	C	D	E
033	A	B	C	D	E	083	A	B	C	D	E
034	A	B	C	D	E	084	A	B	C	D	E
035	A	B	C	D	E	085	A	B	C	D	E
036	A	B	C	D	E	086	A	B	C	D	E
037	A	B	C	D	E	087	A	B	C	D	E
038	A	B	C	D	E	088	A	B	C	D	E
039	A	B	C	D	E	089	A	B	C	D	E
040	A	B	C	D	E	090	A	B	C	D	E
041	A	B	C	D	E	091	A	B	C	D	E
042	A	B	C	D	E	092	A	B	C	D	E
043	A	B	C	D	E	093	A	B	C	D	E
044	A	B	C	D	E	094	A	B	C	D	E
045	A	B	C	D	E	095	A	B	C	D	E
046	A	B	C	D	E	096	A	B	C	D	E
047	A	B	C	D	E	097	A	B	C	D	E
048	A	B	C	D	E	098	A	B	C	D	E
049	A	B	C	D	E	099	A	B	C	D	E
050	A	B	C	D	E	100	A	B	C	D	E

Luiz Olivieri, *Demarcação de Gabaritos* (2021).





É preciso repensar todo o nosso sistema educacional: conteúdos, metodologias, espaços e tempos. Essa série de trabalhos fala das formas de ensino que ignoraram as metodologias indígenas para adotarem o modelo dos jesuítas portugueses. Representa uma espécie de sobreposição de mundos, lógicas, formas de organização social e propósitos completamente diferentes.

Entendo esses trabalhos como partituras sonoras, no sentido de som ampliado, no qual as marcações à caneta não constituem apenas notas para possíveis melodias, mas a uma gama sonora. Essas obras entrelaçam: som, poder e sobrevivência tendo a escola como um local estratégico para intervenções desestruturantes.

### **território nômade**

A relação entre som, poder e sobrevivência também pode ser percebida em outros povos, como nos aborígenes australianos. A história das *Songlines*, partituras musicais que se fundem a trilhas de caminhada, nos é importante para fazermos uma síntese do que já foi dito até aqui e avançarmos em algumas questões.

Para esses povos, a relação entre territórios e sons é tão indissociável que se torna difícil imaginarmos a dimensão em que isso se dê. São experiências de mais de 50, 80 mil anos que perduram até hoje: mesmo após toda desfiguração espacial decorrente da invasão colonizadora inglesa, alguns aborígenes, ainda hoje, habitam os mesmos territórios dos seus antepassados. Ao cantarem paisagens presentes em versos, nas *walkabouts*<sup>24</sup>, contornos geográficos se fazem em sons, o mesmo vale para os países. Geografia e ondas se tornam sinônimos: as melodias são, ao mesmo tempo, bússola, mapa e território. Os países só existem se cantados e os contornos da paisagem

---

24 O homem que fazia a 'Walkabout' estava fazendo uma jornada espiritual. Ele seguia as pegadas e cantava as estrofes do seu ancestral sem mudar uma palavra ou nota, assim recriava a criação (CHATWIN, 1987).

se misturam às características psicológicas dos ancestrais.

Para esses indivíduos não existem fronteiras. Toda essa impressionante concepção sonora e organização social só são possíveis porque não se trata de uma sociedade capitalista – apesar de *walkabout* ser a trilha pela sobrevivência, e trocas entre os ancestrais que negociavam comidas e mercadorias necessárias, essas ações não visavam o lucro. A música era o elemento mais precioso, os versos de um homem eram seus títulos de propriedade do território. Ele poderia emprestá-los a outros. Ele poderia pedir emprestado outros versos em troca. A única coisa que ele não podia fazer era vender ou se livrar deles (CHATWIN, 1987). Aprender novas melodias significava ampliar seu universo.

Nessa sociedade, os territórios eram uma porção de músicas, o que comprova como e quanto as organizações sociais interferem na forma que concebemos os espaços e nos relacionamos com eles. Os indivíduos precisavam carregar a sua propriedade para onde quer que fossem e levavam as músicas em seus corpos como uma forma de se manterem sempre em uma casa, a mesma dos seus antepassados, sempre em movimento.

Ao longo deste texto iremos enfatizar essas questões. Embora muitas vezes não nos demos conta, examinaremos como a voz, as palavras, textos, ruídos e músicas são elementos territoriais. Isso nos permite concluir, retomando os aspectos físicos das frequências sonoras e as concepções de ondas sonoras apresentados, que, quando o som se desloca, leva consigo tantas coisas que ele é, essencialmente, um elemento nômade. Um meio em expansão: o som é sempre um território em viagem pelo ar.



## **2. sondiagem**

Talvez exista uma forma de se sentir prazer com o mundo que nunca iremos sentir. Vivemos em uma sociedade ensurdecadora, que ensurdece tanto pela quantidade de frequências sonoras, como pelo controle da escuta, normalmente impedindo a experiência do ouvir para além de uma escuta funcionalizada. Vivemos uma enorme confusão em relação aos nossos próprios pontos de escuta. A sondiagem surge com uma proposta de escuta para sentirmos prazer em ouvir, um exercício de escuta hedonista. Esta ação não objetiva nada além da experiência de sentir prazer com sons. Por certo, isso pode estimular a produção de obras, ou a ampliação de comunicação em uma conversa, mas não é esse o objetivo inicial.

Procuro tornar minhas aulas um exercício de sondiagem. Mesmo quando explico algum assunto de História da Arte, entendendo que isso deva ser um momento sonoramente prazeroso. A sondiagem pode se referir, portanto, a uma série de ações, ocorrer de inúmeras possibilidades: a ação de escutar alguém que fala, ou caminhar escutando a paisagem sonora, cantar em um karaokê (como os alunos fazem em minhas aulas), conversar com alguém, assistir a uma aula, dançar, enfim, ter uma experiência de escuta hedonista.

Definir prazer é algo complexo, o prazer sentido por uma pessoa não é o mesmo para outra. Dessa maneira, retomo a compreensão indígena em relação ao corpo e o espaço para tentarmos imaginar, utopicamente, o que deva ser sentir prazer com as frequências e ondas sonoras, a fim de definir hedonismo. Para Ailton Krenak, líder e ativista indígena, o prazer está ligado a uma inocência, uma pureza na ação, o que para nós brancos seria impossível de sentir em um nível pleno. Ele entende que nossa sociedade só reproduz

*(...)a nossa experiência de perda de liberdade, de perda daquilo a que podemos chamar inocência, no sentido de ser simplesmente bom, sem nenhum objetivo. Gozar sem nenhum objetivo. Mamar sem medo, sem culpa, sem nenhum objetivo. (KRENAK, 2019, p.32)*

A experiência da sondagem está muito vinculada à experiência da liberdade. Aliás, o que mais me deixa feliz é quando algum aluno me diz que, durante as aulas de Artes, se sente livre. Mesmo que para nós possa parecer distante a experiência da liberdade descrita por Krenak, suas palavras podem nos servir de inspiração para termos novas experiências sinestésicas. A ideia da culpa, por exemplo, principalmente quando falamos de prazer, parece anular diversos sons do espaço.

A vivência da liberdade irá esbarrar sempre nas relações de poder presentes na sociedade. Por exemplo, podemos imaginar uma situação de alguém que caminha a esmo em uma capital europeia, flanando, mas isso pode ser essencialmente perigoso em uma capital latino-americana. Por isso, entendo que a experiência de caminhar do *flaner* em uma cidade grande latino-americana não seja possível, da mesma forma que em uma cidade europeia. Como exemplo, posso lembrar uma vez que caminhava com meus alunos pelos arredores da escola no Plano Piloto, em Brasília, em um exercício de sondagem e quase fomos assaltados. Éramos mais de 30 pessoas e duas pessoas de bicicleta começaram a nos cercar a ponto de um dos alunos, que era mais alto e forte, pegar uma barra de concreto que havia no chão e segurá-la como uma arma para afugentar os assaltantes.

Ou seja, qualquer proposta de experiência de liberdade, como a sondagem, lida com diversas questões sociopolíticas que precisam ser problematizadas. Algumas questões que devem ser pensadas: como é a prática de caminhar pela rua para as mulheres, trans, gays, indígenas, negros, brancos, de forma que seja possível ouvir mais a nossa paisagem sonora e demais ondas sonoras?

Grande parte dos alunos da rede pública de ensino são negros e, historicamente, o povo negro foi perseguido simplesmente por caminhar livremente ou por não estar trabalhando no espaço urbano. Décadas atrás, os negros não podiam estar ociosamente

na rua, sem que fossem perseguidos. Um artigo<sup>25</sup> da professora da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Camila Cardoso de Mello Prando, faz um levantamento da legislação que conceituava, proibia e perseguia a *vadiagem* no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro. A autora faz um levantamento de diversos decretos e também das doutrinas jurídicas na época. O Decreto no 6.994 de 1908 definia:

*Art. 51. A internação na Colônia é estabelecida para os vadios, mendigos validos, capoeiras e desordeiros.*

*Art. 52. São compreendidos nessas classes:*

*§ 10 Os individuos maiores de qualquer sexo que, sem meios de subsistencia por fortuna propria ou profissão, arte, officio, ocupação legal e honesta em que ganhem a vida, vagarem pela cidade na ociosidade.*

*§ 40 Os que, tendo quebrado os termos em que se hajam obrigado a tomar ocupação, persitirem em viver no ocio, ou exercendo industria illicita, immoral ou vedada pelas leis*

Ou seja, até hoje, a experiência da liberdade do *flaner* é restrita a determinados sujeitos e em determinados espaços. Essas questões devem ser pensadas quando tratamos da experiência do espaço urbano corporalmente, uma vez que durante a proposta desses exercícios com alunos da escola pública essas questões emergem. Longe de trazer soluções para elas, busco pensarmos formas de não silenciá-las.

A sondagem lida, portanto, com todos os sons e ruídos do adágio escuta-liberdade: em como encontrar os espaços vazios ou

---

25 PRANDO, Camila. C. M.. A contravenção penal de vadiagem no Rio de Janeiro (1900-1940): legalismo e prevenicionismo nas decisões penais.. In: Giscard Farias Agra; Ricardo Marcelo Fonseca; Gustavo Silveira Siqueira. (Org.). *História do Direito Penal I*. 1ed.: CONPEDI, 2014, v. I, p. 165-191. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=df05dec7f743ab80>. Acesso em: 12 dez. 2019.

provocar fissuras para que se possa escutar. Historicamente, o termo vadiar, como sinônimo de brincadeira, passou da capoeira para outras danças populares de origem negra, a exemplo da Congada<sup>26</sup> e, mais recentemente, o Cacuriá<sup>27</sup> (KEHL, 2018). Tenho entendido a experiência da sondiagem como uma brincadeira em meio aos sons.

Essas problematizações tornam a prática da sondiagem em sala de aula um campo para diversas discussões acerca de gênero, raça e classe social. Até hoje, por exemplo, a sondiagem nos bailes funk é perseguida. Em 1º de dezembro de 2019, em Paraisópolis, Zona Sul da cidade de São Paulo, a Polícia Militar pisoteou os moradores em um baile funk e nove jovens, com idade entre 14 e 23 anos, foram cruelmente assassinados. No ambiente escolar o funk carioca é proibido de forma não oficializada. Basta ligar um funk no pátio da escola para algum professor ou diretor pedir para desligar a música.

Procuo que, em sala de aula, músicas de todos os estilos sejam escutadas, criando espaços para sondiagem. O funk carioca é um dos gêneros que os estudantes mais gostam. Porém, se a prática da sondiagem ocorre a partir de uma letra que dissemina preconceitos contra as mulheres ou outro tipo de discurso de ódio, abrimos uma discussão acerca dessas questões e aproveitamos

---

26 A Congada é uma manifestação musical e corporal que funde elementos originários do Congo e de outros territórios africanos com invenções dos escravizados africanos no Brasil. Representa uma forma de libertação corporal, segundo a pesquisadora Patrícia Trindade Maranhão Costa (2006). Para ela “o corpo torna-se aqui expressão da igualdade estabelecida pela santa entre senhores e escravos (ou ricos e pobres) e a congada é o meio primordial para a sua atualização por trazer em si uma liberdade de movimentos que se opõe à constrição do cativo” (COSTA, 2006, p.35).

27 O Cacuriá é uma dança inventada por Dona Filoca e Seu Lauro, em 1975, em Guimarães/MA. Posteriormente essa tradição negra foi trazida à Brasília por Dona Elisene, filha do casal, radicada em Sobradinho/DF (HARTMANN, 2013).



para provocá-los sobre as letras das músicas e o que elas podem propagar.

Como disse acima, uma prática de sondagem comum em minhas aulas é caminhar em torno da escola, percebendo as vibrações corporais em silêncio e depois conversamos e anotamos as experiências. Ou também, quando nos dirigimos caminhando para visitarmos algum lugar próximo à escola, como uma exposição, vamos percebendo as ondas sonoras durante o trajeto. Nesses deslocamentos buscamos usar todos os nossos sentidos e nossos pontos de escuta para percebermos o impacto do som no nosso corpo, que ora parece nos empurrar, ora nos parar, nos conduzir a mudar de direção. Percebemos também o som da nossa voz, como os espaços modificam a percepção que temos dela e como ela modifica os espaços.

Essas caminhadas se assemelham à experiência da artista carioca Vivian Caccuri e suas *Caminhadas Silenciosas* (2012). A artista as define como

*(...)uma performance na forma de um itinerário urbano feito para um grupo de quinze a vinte pessoas. O trajeto possui oito horas de duração e é feito sob voto de silêncio. Durante esse tempo, o grupo passa por lugares com problemas acústicos, atividades sonoras e ruídos de diversas naturezas. (CACURI, 2014)<sup>28</sup>*

Como vemos, a proposta de se realizar a sondagem poderá possibilitar a lida com diversas questões sociais, ou seja, com diversas barreiras sonoras. E lidar com essas questões e experiências em sala de aula pode ser algo revolucionário! Essas experiências e discussões em torno do ato de escutar são as questões centrais durante as minhas ações como professor. Acredito que a prática

---

28 Disponível em: <http://www.novasfrequencias.com/2014/programacao/vivian-caccuri-caminhada-silenciosa/>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

da sondiagem é uma experiência enriquecedora para todas as pessoas, principalmente professores. Perceber o quanto de barreira e liberdade existe em nosso território sonoro é importante para a ampliação da escuta, pois percebemos mais sobre o que desejamos escutar e sobre como podemos alcançar esses sons, que muitas vezes podem ser prazerosos, mas proibidos.

Sempre incorreremos na questão de que o que é prazeroso para um pode ser insuportável para outro. Vivencio isso na experiência da sondiagem dentro de sala de aula quando cantamos no karaokê. Essa prática expõe diversos choques entre territórios sonoros e de pontos de escuta, e é comum um ou outro aluno se recusar a escutar uma música e pedir para sair da sala.

No livro *All Ears: The Aesthetics of Espionage* (2017), do filósofo francês Peter Szandy, existe uma provocação que me ajuda a pensar as questões entre prazer e escuta. Szandy nos questiona por que não existe a figura do *voyeur* no universo da escuta? Ou seja, por que não existe um termo que una “prazer” e “ouvidos”? Entendo que o *sondante* é também um *voyeur* do universo sonoro. No próximo capítulo, irei aprofundar esses questionamentos, mas, por ora, vamos compreender como se dá a criação de narrativas por meio da sondiagem e os pontos de escuta.

### **truques da escuta**

Existe uma relação próxima entre a escuta e a criação de narrativas. Assim como os acontecimentos literários, as memórias cinematográficas são muito retomadas quando ouvimos. Elas nos permitem ouvir as frequências e ondas sonoras que nunca vivenciamos presencialmente, por exemplo. Não é raro que os estudantes relatem memórias cinematográficas durante a experiência de escuta em sondiagens pela cidade. O mesmo ocorre com todos nós, ao nos expressarmos sobre nossas experiências sonoras. Por exemplo, um aluno, certa vez, enquanto caminhávamos silenciosamente nos arredores de uma escola da zona rural do Distrito Federal, uma área extremamente carente, disse que o som do vento e a sensação de senti-lo em seu corpo o transportaram para um filme

Hollywoodiano, como um personagem que sentia a brisa marítima – ele parecia em êxtase enquanto descrevia sua percepção.

Essa confabulação da escuta, audiovisual e corporal, pode ser melhor compreendida quando conhecemos a construção de som para cinema. Em um filme de ficção, e até mesmo em alguns documentários, muito do som presente é produzido em estúdio, podendo ser, em sua totalidade, um truque.

Durante alguns anos, como forma de trabalho, realizei a mixagem e edição de som de filmes. Uma vez, em um curta-metragem, depois de ouvir o som-direto captado pelo técnico, recomendei que refizéssemos todo o áudio, incluindo a dublagem dos diálogos e a reconstrução dos ambientes e *foleys*<sup>29</sup>. O filme foi selecionado para a Mostra Brasília do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro e, para minha surpresa (e de toda a equipe), ganhou o prêmio de melhor som direto<sup>30</sup>, mesmo não tendo praticamente nada das captações realizadas durante as filmagens! O técnico de som subiu ao palco para receber o prêmio e disse que deveria dividi-lo comigo. Após esse fato, essa premiação deixou de existir no Festival. Esse relato nos leva a pensar nos processos de compreensão sonora quando vamos capturar um som direto para uma obra<sup>31</sup>,

---

29 *Foley* é o processo de pós-produção de um filme em que gravações são realizadas em um estúdio para substituir, ou criar, parte do áudio dos movimentos dos personagens e objetos nas cenas.

30 Som direto é o som captado e registrado em sincronia com as imagens em uma realização audiovisual. O vínculo da captação simultânea entre som e imagem determina os procedimentos de trabalho empregado pelo profissional do som direto. Fonte: <https://abcine.org.br/site/a-pratica-de-captacao-do-som-direto-parte-1-2/>. Acesso em: 04 de ago. de 2019.

31 Lawrence English, artista, compositor e curador que vive na Austrália escreveu um artigo relacionando a captura de paisagens sonoras com microfones e a escuta relacional, proposta pelo autor. ENGLISH, Lawrence. *Relational Listening: A Politics of Perception*, In: *Contemporary Music Review*, Londres, n. 36:3, pp. 127-142, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07494467.2017.1395141>. Acesso em: 12 jun. 2019.

por exemplo, também em como essa construção de narrativa, com imagens, sons e sensações pode ocorrer enquanto ouvimos uma paisagem sonora<sup>32</sup>.

Quando assistimos aos filmes de ficção científica com cenas no espaço, ouvimos explosões e todos os outros sons das aeronaves e nos convencemos daqueles sons. A física mecânica, em contraponto, diz que esses sons não existem, pelo fato das frequências sonoras não se propagarem no vácuo.

Como já abordado anteriormente, frequências sonoras e sons são coisas que possuem relação, mas entendo que esses dois fenômenos podem tomar direções completamente diferentes. O som não depende de frequências para existir e a existência de frequências sonoras não é suficiente para que haja som. O som é uma invenção pessoal e as frequências sonoras são as vibrações do ar em pulsos possíveis de serem escutados pelo ouvido humano em frequência dentro do espectro de audição. A fim de contribuir nessa compreensão e contrapor a ideia de som da física mecânica, vamos observar os relatos dos astronautas sobre suas experiências de escuta de sons no vácuo. Essa compreensão nos é importante para entendermos a sala de aula como um universo sonoro a ser explorado.

O primeiro astronauta chinês a sair da atmosfera, em 2003, ouviu um som no espaço que ainda não tem explicação. Descrito pelo próprio cosmonauta como “*som de um martelo de madeira*”

---

32 O conceito de paisagem sonora foi cunhado por Murray Schafer no livro *A Afinação do Mundo* (1977) e se refere a todo e qualquer evento acústico que compõe um determinado ambiente. Dentro dessa perspectiva, “o termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente” (SCHAFER, 1977, p.366).

*contra um cubo de ferro*<sup>33</sup>, o barulho o assustou e o intrigou por anos. Depois de vasculhar todo o exterior e interior da espaçonave e não encontrar resposta, Yang Liwei tentou recriar o som quando voltou para a Terra, sem sucesso.

Esse fato é extraordinário para pensarmos as proposições de escuta deste texto. O processo de escutar algo onde não é possível a existência de frequências sonoras, tentar descrevê-lo e reproduzi-lo em um estúdio nos possibilita pensar em uma série de questões. As explicações científicas para o caso vão desde algo que se prendeu na nave até uma variação de volume da espaçonave devido à temperatura externa, ou por pressão atmosférica, quando a espaçonave deixa a atmosfera terrestre e entra no espaço.

Portanto, o relato do astronauta, “*som de um martelo de madeira contra um cubo de ferro*”, é uma invenção acerca de uma outra invenção que chamamos escuta. Essas invenções ocorrem tão próximas que as entendo como partes de um mesmo processo, o de invenção de narrativas. É por isso que a complexidade de uma sala de aula pode ser comparada com a do universo. Para que a sala de aula tenha vida ela deve ser percebida como um espaço plurissonoro no sentido da existência de escutas diversas, com pontos de escuta e vozes singulares, com suas entonações, ritmos e manifestações culturais diferenciadas. Essas escutas diversas propiciam narrativas diversas acerca dos acontecimentos, dando à sala de aula a dimensão cósmica.

A dificuldade para um professor de escutar uma sala plurissonora é a mesma de um cientista que deverá decidir para onde direcionar o seu ponto de escuta diante da imensidão do universo, de todos os seus possíveis sons. Como veremos, mesmo com todo aparato tecnológico, é o cientista que decide o que ele

---

33 *O MISTERIOSO som que desconcertou o primeiro astronauta chinês no espaço*. BBC News Brasil, Internacional, [s.l.], 05 dez. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38180627>. Acesso em: 20 ago. 2019.

quer escutar. No provocante e inspirador artigo<sup>34</sup> *GRAVITY'S REVERB: Listening to Space-Time, or Articulating the Sounds of Gravitational-Wave Detection* (2016), Stefan Helmreich, professor e antropólogo cultural do Instituto de Tecnologia de Universidade de Massachusetts, discute a subjetividade da escuta por parte dos cientistas do M.I.T.

Em 2015, os astrônomos dos EUA anunciaram que haviam detectado ondas gravitacionais: vibrações na substância do espaço tempo provocadas por uma colisão entre dois buracos negros há 1,3 bilhão de anos. Diferentemente de ondas eletromagnéticas que viajam no espaço-tempo, as ondas gravitacionais são distorções do espaço-tempo (HELMREICH, 2016). Os cientistas afirmam que é a primeira vez que podemos ouvir as ondas gravitacionais: “(...)É a primeira vez que o universo nos fala através de ondas gravitacionais. E isso é notável. Até agora, ficamos surdos às ondas gravitacionais, mas hoje podemos ouvi-las” (HELMREICH, 2016, p.468. Tradução nossa)<sup>35</sup>. Por meio de uma fotodetecção eles converteram o áudio em som.

Nessa conversão, Helmreich afirma que são realizadas uma série de procedimentos formais, cálculos matemáticos a partir das vibrações detectadas, mas também uma série de invenções que o autor define como informalismos:

*Os formalismos matemático-computacionais e as formas*

---

34 HELMREICH, Stefan. *Gravity's Reverb: Listening to Space-Time, or Articulating the Sounds of Gravitational-Wave Detection*. In: *Cultural Anthropology* v. 31:4, pp. 464-492, Virginia/USA, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/310429048\\_Gravity's\\_Reverb\\_Listening\\_to\\_Space-Time\\_or\\_Articulating\\_the\\_Sounds\\_of\\_Gravitational-Wave\\_Detection](https://www.researchgate.net/publication/310429048_Gravity's_Reverb_Listening_to_Space-Time_or_Articulating_the_Sounds_of_Gravitational-Wave_Detection). Acesso em: 20 mai. 2019.

35 “(...) it's the first time the universe has spoken to us through gravitational waves. And this is remarkable. Up till now, we've been deaf to gravitational waves, but today we are able to hear them.”

*tecnológicas pelas quais as ondas gravitacionais são conhecidas e tornadas audíveis - as equações de Einstein, observatórios interferométricos, arquivos de som - operam, assim, ao lado de coleções menos totalmente disciplinadas de símiles e metáforas acústicas, auditivas e até musicais, que eu irei chamar informalismos". (HELMREICH, 2016, p. 468)<sup>36</sup>*

Esses informalismos se misturam de tal modo aos procedimentos tecnocientíficos que passam a reverberar junto com os elementos capturados pelas máquinas, a ponto de não ser possível distinguir o quanto aquele som representa procedimentos científicos ou pura invenção. Esses procedimentos de interpretação do universo e de conversão de elementos da natureza em som são conhecidos pelos cientistas como a construção de um novo “vocabulário”.

A linguagem do universo é fruto dessa mistura:

*Esses informalismos podem misturar ou refletir de volta as articulações originais, levando a uma espécie de reverberação retórica, na qual as articulações, amplificadas por meio de uma série de símiles, metáforas e analogias, tornam-se difíceis de isolar completamente (tanto para cientistas quanto para seus etnógrafos) a partir das reflexões retóricas que elas geram. (HELMREICH, 2016, p. 468)<sup>37</sup>*

---

<sup>36</sup> “The mathematico-computational formalisms and technological forms through which gravitational waves are known and made audible—Einstein’s equations, interferometric observatories, sound files—thus operate alongside less fully disciplined collections of acoustic, auditory, and even musical similes and metaphors, which I will call informalisms.”

<sup>37</sup> “Those informalisms can then bounce or reflect back on the original articulations, leading to a kind of rhetorical reverb, in which articulations, amplified through a range of similes, metaphors, and analogies, become difficult to fully isolate (for scientists as well as their ethnographers) from the rhetorical reflections they generate.”

O fato é que as ondas sonoras geradas pelos cientistas contribuem para afirmar as suas teorias com o uso de equipamentos ajustados para isso, e as interpretações e metáforas realizadas se misturam ao produto científico e o reverberam (HELMREICH, 2016).

Ou seja, a escuta científica tem também uma porção de son-diagem. Isso nos ajuda a entender a escuta como uma cosmografia, na medida que dá dimensão temporal ao universo, o sonoriza criando e amplificando narrativas. A forma que os cientistas ouvem o universo, como o som inventado de 1,3 bilhão de anos, é que dá a dimensão do espaço infinito pela enorme quantidade de sons que ainda há para ser ouvida: por essa quantidade de ondas a se fazerem som, o universo é esperança de vida. Ouvir o universo é uma forma de criar linguagem (HELMREICH, 2016), similar à que usamos para criar nossos próprios lugares. Como falei, a sala de aula é um universo também a ser explorado, plurissonoro, e deve ser pensada para além de uma temporalidade cronológica. Na dimensão pequena do seu espaço arquitetônico, se as ondas sonoras que ali existem não se concretizam em sons, se os pontos de escuta não estiverem direcionadas para elas, o tempo será silencioso, surdo e mórbido.

### **a propagação das ondas**

No artigo citado, Helmreich informa que antes de detectar algumas ondas e convertê-las em som, os cientistas imaginam como elas deveriam soar. Eles fazem extrapolações em áudios que lembram o som da máquina de lavar, teremim e filmes de ficção científica dos anos 1980 (HELMREICH, 2016). A imaginação das ondas e como elas se propagam pode ser um método de compreensão do som e também de produção em arte, pois podem resultar em imaginações de espacialidades.

Da mesma forma que o som é influenciado pela arquitetura e a simbologia do lugar, como nos oráculos gregos, as ondas sonoras criam espacialidades em função do seu deslocamento. A escuta possibilita, por meio da movimentação do ar e da imaginação a



criação de novos espaços. Um exemplo da Antiguidade é o teatro grego em semi-arena. A forma de concepção desses espaços está presente nas referências sonoras do volume V do *Tratado de Arquitetura do romano* de Vitrúvio (2007). Para escrever e pensar em arquitetura, o arquiteto estudou as pesquisas sonoras de Pitágoras e Aristoxeno de Tarento. No século I a.C, Vitrúvio escreveu que esse teatro segue a forma da propagação das ondas sonoras da voz no espaço:

*A voz como um sopro flutuante do ar (...)move-se através de infinitos círculos concêntricos, como se, lançada uma pedra na água imóvel, nascessem das ondas inumeráveis círculos aumentando a partir do centro, até ao máximo possível. (...) A voz progride em amplitude e sobe gradualmente em altura. Portanto, como acontece na água com os traçados das ondas, assim na voz: quando nenhum impedimento se opõe à primeira onda, também esta não perturba a segunda nem as que se seguem, mas todas, sem ressonâncias, atingem os ouvidos dos que estão mais em baixo e dos que estão mais em cima. (VITRÚVIUS, 2007, p.181)*

Ou seja, o formato de um teatro grego foi concebido, principalmente, por questões do deslocamento das ondas sonoras. A arquibancada em degraus se deve ao movimento natural dos sons vocais e não apenas por uma questão de visibilidade da plateia. Assim, podemos entender o formato em semi-arena como uma maneira de se visualizar as ondas sonoras, como se essas grandes construções fossem uma instalação ou escultura de arte sonora, em que as ondas estão congeladas no espaço.

### **aprender a ouvir**

Foi também imaginando o deslocamento das ondas sonoras no espaço que construí as obras da série *Espaço Ressonante* (2017). Essas obras são microarquiteturas sonoras, pequenos mundos ressonantes criados pelo deslocamento e o bate-rebate de ondas. Esses trabalhos se baseiam no princípio do som que envolve todo

o espaço e se expande materialmente para criar novas paisagens sonoras e novas possibilidades de percepção do espaço-tempo. O propósito dessas obras é que o público possa ter uma experiência imersiva e sensorial do som, “*experiência de um ‘choque’ indiferenciado, instantâneo e pontual*” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.23).

Após a construção desses *Espaços Ressonantes*, pude perceber as micro-variações da escuta. Cada mínimo movimento corporal influencia na percepção sonora. No interior desses trabalhos, esses mínimos gestos são potencializados: girar o pescoço, deitar ou levantar o tronco, fechar ou abrir os olhos, tocar nas paredes do trabalho, tudo isso altera a percepção sonora e a compreensão espacial.

Esses trabalhos fizeram parte da exposição individual *Espaço Ressonante* (2017)<sup>38</sup>. A exposição foi composta por três estações de escuta, nas quais o público poderia adentrá-las corporalmente. Tratava-se, à primeira vista, de se criar experiências sensoriais dentro desses espaços em que o corpo estava imerso. Um espaço-corpo-som<sup>39</sup> muito inspirado nas minhas experiências relatadas anteriormente. O alto-falante de cada obra reproduz ondas eletromagnéticas captadas por mim em expedições pela cidade. Ao perguntar para cada visitante o que havia escutado dentro daquelas obras, fui surpreendido pelos mais diversos relatos. Ou seja, o público se submeteu às mesmas frequências sonoras, dentro dos mesmos ambientes acústicos, porém as experiências

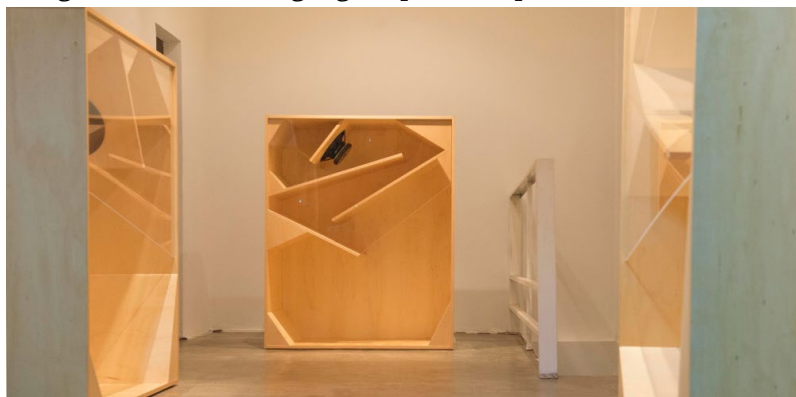
---

38 A mostra individual de Luiz Olivieri, *Espaço Ressonante*, ocorreu durante os dias 28 de outubro e 18 de novembro de 2017 na Alfinete Galeria, em Brasília-DF.

39 Alguns dançarinos que visitaram a exposição me relataram sobre a percepção da vibração sonora nos espaços internos do corpo.

eram extremamente pessoais<sup>40</sup>. Percebi que um mesmo espaço sonoro pode provocar sensações antagônicas e a experiência de se acomodar corporalmente em um ambiente acústico pode ser algo extremamente prazeroso para alguns e “o pior lugar do mundo!”<sup>41</sup>, para outros.

Alguns visitantes relataram que esses trabalhos os ensinaram a ouvir. Por exemplo, uma ouvinte me procurou dias depois de visitar à exposição pois passou a escutar ruídos, antes inaudíveis, em sua casa, o que para ela se mostrou uma sensação extremamente incômoda. Ou seja, ouvir nos coloca em uma situação de reconhecimento e desconhecimento do mundo, uma compreensão estrangeira<sup>42</sup> do espaço, mesmo os mais cotidianos, o que nos obriga a criar novas linguagens para compreendê-los.



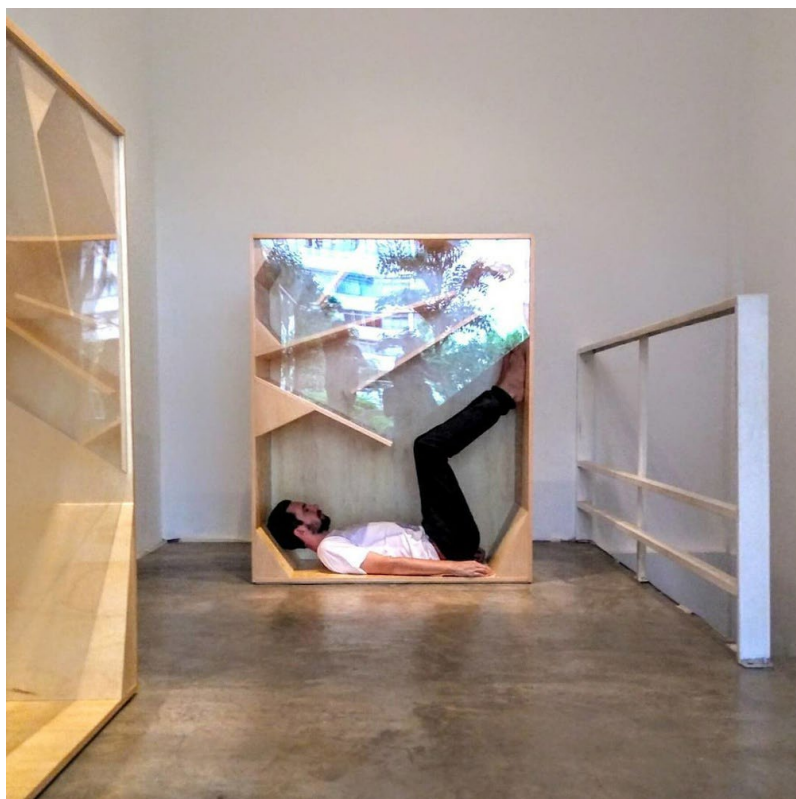
Luiz Olivieri, *Espaço Ressonante* (2017).

---

40 Mesmo a percepção de qualidades fundamentais das ondas sonoras (altura, intensidade, timbre) demonstraram grande divergência. Alguns visitantes ouviram “frequências agudas e irritantes”, enquanto essas frequências rebatidas nos mesmo limites espaciais, soaram como “normais para outros. Também houve relatos de sons concretos como trens e palmas que não existiam no áudio reproduzido.

41 Segundo relatos do público da exposição.

42 A questão do estrangeirismo do ouvinte é discutida no tópico professor-estrangeiro do capítulo 6.



Luiz Olivieri, *Espaço Ressonante* (2017).

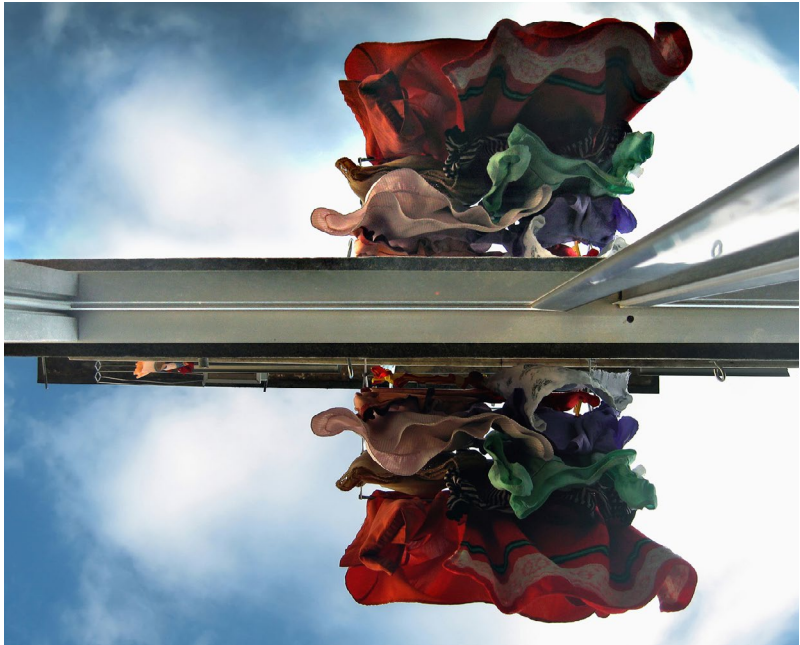


Luiz Olivieri, *Espaço Ressonante* (2017).



Luiz Olivieri, *Espaço Ressonante* (2017).

Existe, portanto, uma transição que vai de uma escuta despreziosa para uma ação mais ampla de notações individuais dos espaços, quando os ouvidos redesenham os traçados cotidianos dos lugares e lhes dão outras perspectivas. O ouvinte se posiciona em um novo espaço, se faz estrangeiro. Um exemplo desse espaço estrangeiro que se constitui pela escuta é o vídeo da artista Aline Mota, intitulado *Varal do meu vizinho* (2014). Um vertiginoso trabalho com trilha sonora da própria artista e de Bruno Elisabetsky dá dimensão estranha ao cotidiano. A trilha sonora, composta por sussurros e paisagens sonoras urbanas, mistura-se às imagens, cria uma espécie de não-linguagem. Ouvir os sons cotidianos pode ser algo demasiado estranho, principalmente sons ambientes quando sobrepostos a sussurros e imagens de um varal de roupas sob um ângulo não usual.



Aline Motta, *Varal do meu vizinho*(2014).

Nos próximos capítulos, adentraremos mais nessa dimensão estranha dos espaços provocada pela escuta e em como as diversas sondagens compõem uma geopoética, a experiência *cartofônica* do mundo.

# **3. geopoética da escuta**



Neste capítulo, nos aprofundaremos na ideia de que a maioria das ondas sonoras que constituem os espaços são silenciosas e que a escuta irá amplificar essas ondas, torná-las sons.

A maneira que cada um realiza suas sondagens, com os seus pontos de escuta e leituras sonoras dos acontecimentos irá constituir a sua cartografia, ou *cartofonia* – mapa de sons. A partir dos sons cotidianos e da criação de suas próprias narrativas de viagem, o indivíduo desloca eixos e centros de mapas hegemônicos. A geopoética<sup>43</sup> da escuta provoca a (des)construção dos espaços por meio dos sons.

A forma com que cada pessoa irá ler o mundo, narrá-lo, será a maneira que ele se fará som, pois não só novos espaços surgem a partir da escuta, mas novas configurações de mundo, e essas configurações retorcem linhas dos discursos históricos. Essa construção de mundos se dá por aberturas, sismografias, que revelam os sons escondidos, as *sombras sonoras* dos sistemas dominantes.

O indivíduo que ouve o mundo emprega toda invenção de escuta, amplifica pormenores que tendem passar despercebidos. Observa os sussurros do espaço, e dessa forma, por afetos ressonantes, o espaço se eleva ao lugar geopoético: lugares multidimensionais, repletos de significados. Nesse jogo, o íntimo e o externo se transpassam, o espaço se mistura ao ser que escuta, o ser se situa. Como aponta, o escritor e crítico literário Fernando Aínsa (2006), a espacialidade externa sempre corresponde a um interior vivido, o mesmo espaço, ou seja, o espaço é definido a partir dos limites que um relacionamento pessoal estabelece com o ambiente.

---

43 O termo geopoética foi cunhado por Kenneth White, na década de 1970. Para o autor, geopoética vem da deambulação: um corpo que se move no espaço (WHITE, 1994). Na poesia, um dos precursores é Michel Deguy que afirma que as palavras trazem a marca do espaço, a língua traz a digital do espaço, a impressão, a palavra tem um significado geológico, uma sintaxe espacial. (COLLOT, 2011). Ao final deste capítulo, abordarei os aspectos sonoros da teoria geopoética.

As etapas de constituição desses novos lugares é algo extremamente pessoal. Alguns teóricos já se debruçaram em tentar dividi-las como etapas da percepção sonora. Pierre Schaeffer, Roland Barthes, os teóricos da psicoacústica e os cientistas da neurociência são alguns exemplos. Em contraponto, entendo que som e escuta sejam sinônimos, não existe um arranhão no processo que se dá desde o momento em que percebemos ondas sonoras até a ficcionalização do som, essas ações podem ocorrer simultaneamente. Além disso, de forma alguma compreendo que um processo de escuta possa ser universalizado, ao contrário, escutar é uma ação em que o ouvinte percorre seus próprios caminhos e temporalidades afetivas.

A geopoética da escuta reside, portanto, na compreensão do espaço por meio de distâncias e coordenadas medidas pelos ouvidos de quem escuta, a construção do mundo como um lugar de sons, pulsos e vibrações. A compreensão do espaço é a cartofonia individual. Essa escuta afetiva amplifica os ruídos das narrativas homogeneizantes e geográficas. Não importa quão longe ou perto o som está – o ouvinte irá mensurar essas distâncias. É o ouvinte que dá a dimensão do espaço, em como o tempo é ouvido. O geógrafo brasileiro Milton Santos contribui para essa compreensão ao propor que a subjetividade geográfica se dá porque escala não tem nada a ver com distâncias, “*escala é tempo*” (SANTOS, 1994, p. 17).

Essa relação temporal da experiência do mundo encontra nos sons uma multitemporalidade diferente de outros sentidos, como a visão. O deslocamento das ondas sonoras faz com que as frequências se rebatam diversas vezes no espaço, podendo ser ouvidas em tempos diferentes, indo e voltando de diversas direções. A percepção do ouvinte é deslocada para esses vários espaços e o ser ressoa com essas ondas, em câmbio com o ambiente. Jean-Luc Nancy (2013) nos auxilia a entender o deslocamento do ser em escuta:

*Sempre que se está à escuta, está-se à espreita de um sujeito, o (ele) que se identifica ressoando de si a si, em si e para si, fora de si*

*consequentemente, ao mesmo tempo o mesmo e outro que não ele,  
um como eco do outro e este eco como o próprio som do seu sentido.*  
(NANCY, 2013, p.23)

Quando as ondas se deslocam o ser se move e o espaço sônico também se move. Por isso podemos entender que escala é tempo. Um exemplo físico-poético dessa ressonância do ser apontada por Nancy, é a performance do poeta Waly Salomão presente no documentário *Pan-Cinema Permanente* (2008), de Carlos Nader. Em uma das cenas, Waly viaja até um ponto por onde passa a Linha do Equador, que separa o hemisfério norte e sul do planeta. Sobre essa linha imaginária, o poeta grita para o amplo vazio “Equador”, e cria ecos com a sua voz e a paisagem<sup>44</sup>. De forma bem-humorada, Salomão brinca com a sonoridade entre as palavras “Equador” e “eco”. O poeta realiza um deslocamento da grande linha imaginária que corta o planeta ao meio, movendo-a junto com a sua voz, indo à frente e atrás.



Frame do filme *Pan-Cinema Permanente* (2008) do diretor Carlos Nader.

---

44 *Pan-Cinema Permanente* (2008), de Carlos Nader. O referido trecho inicia-se no minuto 14:19 segundos do link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SOdzk7LG7Q8>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.



Frames do filme *Pan-Cinema Permanente* (2008) do diretor Carlos Nader.

Essa possibilidade de projetar o som da voz no ambiente e simultaneamente escutá-lo em eco com várias direções é uma diferença, sobretudo de materialidades e temporalidades, entre a visão e a audição. A multiplicidade de percepções temporais propiciada pelas ondas sonoras nos permite dizer que o som é o espaço-tempo. Nesse sentido (e não existe um pensamento audiocentrista aqui) é que percebemos a diferença temporal da visão e da audição<sup>45</sup>. Quando se olha, se vê algo simultaneamente, quando se escuta, cria-se sons a partir de ondas de diversas direções, constatação que levou Nancy a refletir que é possível pensar no simultâneo do visível e no contemporâneo do audível

---

45 Apesar de certamente vivermos em um mundo *visiocêntrico*.

(NANCY, 2013).

No intuito de dar visualidade a essa forma de escuta, criei a obra *Topofonia* (2021)<sup>46</sup>. Composta por uma série de tampos de carteiras escolares pendurados e com alto-falantes inseridos, a obra reproduz uma sala de aula desconstruída. Na lateral, dois trilhos projetam um linha que se move muito lentamente. Cada vez que essa linha toca um dos tampos, é reproduzido pelo alto falante uma nota semelhante ao barulho do sonar. Em função da altura de cada um dos tampos a nota escutada é mais aguda ou grave enfatizando a *topofonia* da sala de aula.



Luiz Olivieri, *Topofonia* (2021).

---

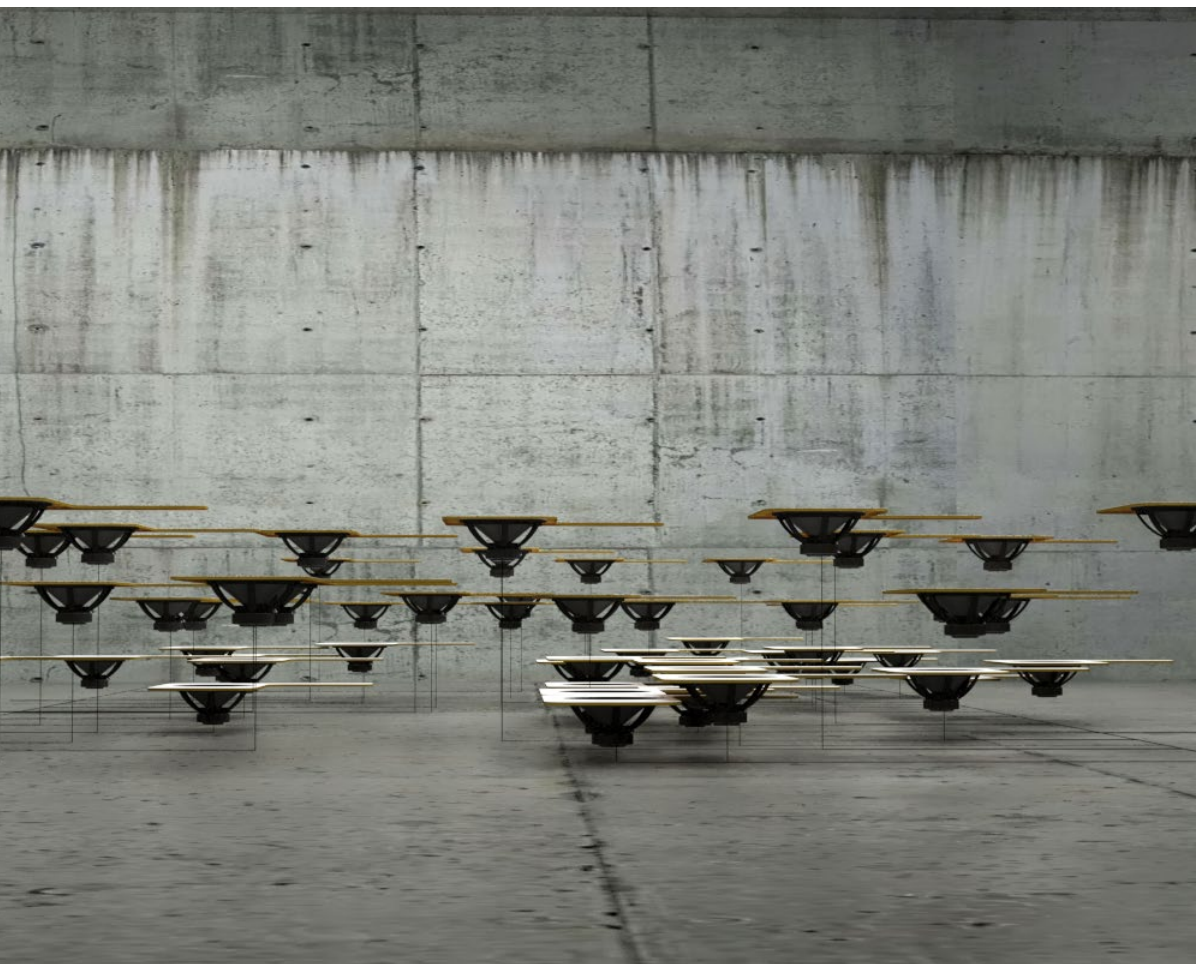
46 Esta e outras obras descritas no texto, a partir do capítulo 5, fazem parte do projeto de exposição individual de Luiz Olivieri, *Extraclasse*, a ser realizado no Centro Cultural Banco do Brasil, em Brasília, em 2021.







Luiz Olivieri, *Topofonia* (2021).



Luiz Olivieri, *Topofonia* (2021).



De fato, essa (des)construção geopoética dos espaços é uma característica muito importante na minha produção. Outros projetos realizados na escola, presentes nos capítulos 5 e 6, também são exemplos disso.

Um outro trabalho<sup>47</sup> que realizei, o vídeo *Antena de Altitudes* (2015) produzido a partir da amplificação do mastro da bandeira, desconstrói a imagem do monumento símbolo do período militar. Durante dias, ocupei a área do mastro da bandeira, conhecido como Monumento à Bandeira, localizado atrás do Congresso Nacional, em Brasília. Realizei registros em áudio, vídeo e foto. Esse material deu origem à videoinstalação *Antena de Altitudes*. A obra apresenta uma versão pessoal e sensorial do monumento, subvertendo-o em uma antena ao ressaltar aspectos da sua estrutura.

O áudio do vídeo é o som da estrutura metálica, aparentemente silenciosa, que reverbera nos tubos gerando um som complexo, capturado por microfones de contato. Embora seja um local público, um ponto turístico e um marco para o país, o local esteve completamente vazio durante os momentos em que estive realizando os registros, nenhuma pessoa apareceu ali e eu me senti em um deserto. Talvez por esse desconhecimento, e também pelo fato da exclusão da bandeira nos planos do vídeo, o público não reconheça o monumento. É comum me perguntarem se as imagens e sons da obra são de uma estação espacial, um foguete ou uma usina atômica.

O trabalho levanta questões sobre as relações entre o indivíduo e o Estado, propondo o antimonumento *Antena de Altitudes* como uma experiência de imersão no desconhecido cotidiano. Ao amplificar o mastro e seu som silencioso, passei a vê-lo de outros ângulos (registrados no vídeo).

---

47 Este trabalho foi selecionado para o Prêmio Transborda e exposto no Caixa Cultural, em 2016, em Brasília. O vídeo na íntegra está disponível em <https://lolivieri.com/Antena-de-Altitudes>.





Registro da captura de áudio do vídeo *Antena de Altitudes* (2015).





Luiz Olivieri, *Antena de Altitudes* (2015).



Luiz Olivieri, *Escuta à Antena*(2015).



Luiz Olivieri, *Escuta à Antena* (2015).

Posteriormente, convidei alguns amigos para realizamos a escuta do antimonumento<sup>48</sup>. Enquanto ouvíamos o som em tempo real, fizemos um piquenique à sua sombra. A celebração nesse espaço estranho foi uma forma de habitarmos o lugar por meio de uma ocupação sonora-afetiva.

Analisando a performance de Waly Salomão descrita anteriormente, a obra *Antena de Altitudes* e o projeto de *Topofonia*, podemos imaginar que a escuta se dê com a vibração do espaço. É como instalar uma bússola em uma pedra, lembrando as obras de Giovanni Anselmo (1967). Ou como inserir alto-falantes em ripas de madeira como na obra *Educação por Ondas* (2018-2019), que abordo no capítulo 7. O fato é que passamos a criar um eco com o espaço, estabelecemos nossas referências, nossas coordenadas, criamos um espaço afetivo ressonante.

A geopoética da escuta desconstrói o espaço, revela seu *antiespaço*, evidencia sua sombra sonora, os sons em penumbra. Talvez por isso, a escuta seja essa grande abertura, a fissura provocada pelas oscilações no/do espaço, uma sismografia por dentro.

A ideia de Brasil propagada pelos governos ditatoriais locais, como o unísono entre a população e a pátria, é distorcida em *Antena de Altitudes* com o desejo de transformar a realidade, torná-la plurissonora. Esse desejo permite que novas vozes façam frente às visões hegemônicas, sejam elas do sistema escolar, ou dos governantes e grupos que exercem posições privilegiadas. Grupos marginalizados, por meio da amplificação de suas fronteiras e barreiras sonoras, criam cacofonias, outras sonoridades e Brasis. A proposta de amplificar o mastro construído durante

---

48 Essa ação fez parte do evento Coordenadas Vagabundas (2015), PPG-Arte UnB, sob orientação da professora Dra. Karina Dias.

a ditadura militar<sup>49</sup> é, também, apontar a escuta para os sons do período ditatorial, possíveis de serem imaginados por quem não viveu aquele período. Uma maneira de situar o corpo é reconhecer o local em que ele se encontra como forma de reconstrução histórica, provocando a escuta de outras narrativas. Essa amplificação pode se dar por uma cacofonia entre diversas linguagens, vídeo, áudio e outras. Nessa amplificação do que é silenciado, a palavra escrita (mais discutida no próximo capítulo) pode se tornar um elemento potente, remetendo a situações históricas, bélicas ou cinematográficas.

O artista brasileiro Jaime Lauriano trabalha consistentemente com essa amplificação, muitas vezes sem o uso de frequências sonoras. Em “*liberdade!liberdade!*” (2018), por exemplo, Lauriano constrói uma placa com trechos da letra do Hino da Proclamação da República. Nos dizeres desse hino, o governo da época tentava construir a ideia de que a escravidão e o racismo tinham acabado. Por outro lado, Lauriano amplifica esse discurso criando um movimento ruidoso utilizando o trecho do hino e da música sambanredo da Beatriz Leopodinense de 1989, “*Liberdade, Liberdade, Abre asas sobre nós*”, com imagens de artefatos utilizados para tortura de escravos.

---

49 O Monumento à Bandeira foi inaugurado em 1974 pelo ditador Ernesto Geisel. O projeto é do arquiteto brasileiro Sérgio Bernardes. Oscar Niemeyer, responsável pelos monumentos da Esplanada dos Ministérios, havia se exilado em 1964, após o Golpe Militar (FELECETTI, 2018).



Jaime Lauriano, *liberdade! liberdade!*(2018).

Essa guerra entre imagens, sons e memórias presentes na obra de Lauriano é um esforço, um grito, para desconstruir a narrativa de Brasil pacificado repetido incessantemente pelos militares na ditadura e reproduzido pelo atual Governo Federal brasileiro (2020). O gesto ruidoso de Lauriano se dá por amplificação sonora do que o governo tenta esconder. A escuta do artista gira o eixo do globo da Europa para o Brasil periférico e reorienta a bússola para o povo negro marginalizado. A proposta sonora de Lauriano se aproxima da concepção geopoética dos pesquisadores Luís Carlos Ferreira dos Santos e Eduardo David de Oliveira que, a partir da percepção do corpo negro afro-americano no espaço,



vai entender a geopoética como o barulhamento da paisagem, a expressão da vida (SANTOS; OLIVEIRA, 2019).

Como vemos, na obra *Antena de Altitudes* e em *liberdade! liberdade!* a escuta irá amplificar as sombras sonoras que constituem o tempo-surdo. Isso só é possível porque, na realidade, há uma gama dos sons que definem os territórios e que são silenciosos.

Em *Barreira de Som* (2013), o artista Dalton Paula cria um personagem inspirado nos caixeiros de congada. Como fala o artista em uma entrevista<sup>50</sup>, “a *Barreira do Som* nos provoca a pensar por que em uma cidade grande como Goiânia existem oito ternos de congada, mas a mídia não dá visibilidade a essa festa?”. Na foto-performance o artista está vestido com roupa inspirada na congada e toca uma caixa de coró de bode preto.



Dalton Paula, *Barreira do Som* (2013).

---

50 A entrevista faz parte de uma série de registros com os artistas presentes na Mostra Diálogos Ausentes (2016), realizada pelo Itaú Cultural. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_BI8rRhiII](https://www.youtube.com/watch?v=f_BI8rRhiII). Acesso em: 21 de nov. de 2019.

Nessa obra, Dalton Paula transpõe sua escuta para ouvirmos cacofonias históricas. Barreira do Som amplifica uma série de sons, principalmente por ser uma foto-performance e não escutarmos as frequências sonoras: nem da respiração do artista, nem da caixa. Ouvimos um espaço de intimidade, em uma cena que nos remete a ação de um homem negro dando visibilidade a uma festa ancestral. Nesta obra, silêncio e invisibilidade passam a ser sinônimos em contraponto a som e visibilidade.

Essa barreira de som, amplificada, pode ser também pensada como uma barreira de falsas escutas. Como lembra a filósofa e ativista Djamila Ribeiro (2017) ao citar Grada Kilomba (2012), a dificuldade da pessoa branca em ouvir ocorre

*(...)por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única.(...) O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados". (RIBEIRO, 2017, p. 80)*

Com esses exemplos de obras citados, busco vincular a escuta a uma percepção cartofônica, em que os sons se referem a territórios sonoro-sociais. A cartofonia se dá pela amplificação de frequências, ondas sonoras e sons silenciosos.

### **Hélio Oiticica e som como bússola**

Como vemos nas obras comentadas neste capítulo, há uma estreita proximidade dos conceitos de som e escuta ampliada na arte contemporânea brasileira. Muitas vezes, perdemos a compreensão de que o som permeia as artes visuais. As vanguardas europeias, como o cubismo, futurismo, dadaísmo e o impressionismo, todas, têm um impulso sonoro em seu surgimento. Na contemporaneidade brasileira, essa relação propiciou o surgimento de produções originais que ampliaram campos da arte. O artista brasileiro Hélio Oiticica já se referiu a si mesmo como “filho do rádio”. Durante a infância, Oiticica conta que constituiu seu mundo ouvindo,

por meio das ondas curtas as notícias do mundo pela rádio BBC (como o cartógrafo que escutava os viajantes para constituir o seu mapa-múndi<sup>51</sup>). Hélio revelou que toda sua “*produção dos anos cinquenta foi ao som da Rádio Nacional*” (SALOMÃO, 2003, p.23).

Em seu último texto, o fenomenológico *O q faço é música* (1986), Oiticica dispara *palavras-sons* para nos fazer ouvir. Ele diz que a música é a espinha-dorsal da sua produção, colocando a guitarra de Jimi Hendrix como uma das suas maiores influências estéticas (OITICICA, 1986). A noção da palavra “música” desse texto é bem sintetizada<sup>52</sup> pela pesquisadora brasileira Paula Braga.

*Esta MÚSICA com todas as letras em maiúsculo é para Oiticica uma “totalidade-mundocriativa”. O mundo, para além do fenômeno que o corpo capta, é criação, invenção constante. Nem essência, nem coisa-em-si: o que há para além do fenomenal é MÚSICA e chega-se a ela usando o corpo todo, numa síntese dos sentidos aliada à libertação do comportamento. (BRAGA, 2017, p.50)*

Podemos entender que, para Oiticica, a ampliação do mundo se dá pelos sons. “*Pode-se compreender a obra de Oiticica como um esforço pela expansão das dimensões do mundo, como um alargamento daquilo que recebemos como fenômeno: “INFINI-ELASTIC-XTENSION”* (BRAGA, 2017, p. 50). Ou seja, existe uma relação intensa entre as obras de Oiticica que perpassa toda produção e vão além dos ecos entre a *Tropicália* (1969), que “*ruidosamente apresenta*

---

51 Em referência ao livro *O sonho do cartógrafo* (1999), de James Cowan.

52 BRAGA, Paula. *A cor da MÚSICA: há uma metafísica em Hélio Oiticica*. In: ARS (São Paulo), São Paulo, v. 15, n. 30, p. 49-62, Ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v15n30/2178-0447-ars-15-30-00049.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

*imagens*”, e o movimento musical Tropicalismo.

As diferentes materialidades presentes nas Artes Visuais contemporâneas, dão novas características aos sons (como veremos nos capítulos seguintes). A artista Clara Anastacia explora essas compreensões território-sonoras. Em suas *lives* impactantes, a artista, que aprendeu a cantar em terreiros de umbanda, traz diversas *sobressonoridades*. A performer explora a sonoridade de sua voz, dos instrumentos da banda e do *afrobeat*. A artista utiliza também elementos visuais em composição de ruído para sua obra, como o uniforme da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Em uma entrevista ao jornal *O globo*<sup>53</sup>, em 2019, Anastacia explica porque veste o uniforme dos estudantes da rede estadual de ensino em alguns de seus shows:

*A população negra vive uma série de silenciamentos, e isso passa pelas escolas públicas, cuja maioria é destruída, com salas amontoadas de alunos e grades que mais parecem uma prisão.(...) O uniforme é um símbolo que criminaliza o corpo dos adolescentes. São pessoas que se afastam deles nas ruas, motoristas de ônibus que não param para os jovens”. (ANASTACIA, 2019)*



Imagem de um show de Clara Anastacia.

---

53 ANASTACIA, Clara. *Clara Anastácia faz sucesso com disco gravado em casa, composições autorais e performances impactantes*. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 30 mar. 2019. Disponível em: [https://oglobo.globo.com/ela/gente/clara-anastacia-faz-sucesso-com-disco-gravado-em-casa-composicoes-autorais-performances-impactantes-23554924?utm\\_source=Twitter&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=compartilhar](https://oglobo.globo.com/ela/gente/clara-anastacia-faz-sucesso-com-disco-gravado-em-casa-composicoes-autorais-performances-impactantes-23554924?utm_source=Twitter&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar). Acesso em: 20 de jan. de 2020.

O fato de a artista utilizar um uniforme com a logo da Secretaria de Educação é uma forma de produzir outro som, que se soma ao vigorante som da sua voz. O trabalho de Clara remete à voz dos alunos da rede pública, mostra que na escola existem sons. E, novamente aqui, pensar algo silencioso, como a escola pública, é uma forma de destruição.

### **geopoética e geopolítica**

No âmbito da escola, toda ação está ligada a questões geopolíticas: a possibilidade de narrar as experiências e poder ouvir a sua própria voz ecoando pelos corredores é um fator determinante acerca da posse territorial. Nesse sentido, um exemplo utilizado por Kenneth White corrobora esse entendimento. Ao falar do geógrafo Reclus, White se lembra que no início do século XIX: "*a terra era tão barata que a medíamos em escopo de voz: desde o ponto onde você se encontrava até o ponto onde se podia escutar ainda a sua voz, a terra pertencia a você*" (WHITE, 1994, s/n).

Portanto, no exemplo acima, mais do que uma extensão do corpo, a voz é a comprovação de dominação territorial. E que vozes escutamos ao percorrer uma escola? É justamente quando os indivíduos se escutam nos espaços (por meio de músicas, vozes, gestos) que se tem a experiência geopoética. Aí reside a urgência de aprofundarmos, na escola, a dimensão política da escuta e do som, como maneira de construirmos novas topofonias, ou seja, escutarmos a escola a partir de outros registros sonoros.

Para White, quando as ações dos indivíduos se reverberam no próprio cotidiano, damos ao espaço as suas próprias dimensões. Essa ação é entendida pelo autor como um som que é a base de toda geopoética: "*pode estar na origem de todo um desenvolvimento, mas é preciso que ele esteja presente*" (WHITE, 1999, s/n). Como vemos, a escuta e o escaneamento do espaço vão muito além de uma compreensão meramente física do som. Essa ação nos permite compreender as forças organizadoras da matéria e dos sistemas auto-organizadores e assim "*achar de maneira renovada e afinada (...) uma linguagem que as coisas nos podem comunicar*"

(WHITE, 1999, s/n).

Portanto, a importância da geopoética da escuta na escola se deve ao fato de que dar ouvidos aos alunos significa "dar as chaves" da escola a eles e a propriedade sobre todos os territórios que a permeiam. Um exemplo muito importante de luta pelo espaço sonoro escolar foi o movimento de ocupação Estudantil Secundarista. O movimento ocorreu em diversos estados do país, do final do ano de 2015 até o início de 2017. Iniciado em São Paulo, após o anúncio do fechamento de diversas escolas pelo projeto de reestruturação escolar do governo estadual, a mobilização abarcou uma pauta de reivindicações extensa: desde a melhoria das estruturas físicas das escolas até a não aceitação dos 20 anos do teto de gastos da educação (PEC 55). Em essência, como podemos observar nas páginas das mídias sociais utilizadas pelas estudantes, as ações visavam a ampliação dos espaços de escuta:

*Uma vez um amigo me perguntou o motivo da ocupação,  
inicialmente fiquei calado. (...) Passado um tempo, vi que a estrutura  
era só a ponta do iceberg, o problema estava em todo o sistema.  
(...) Onde não podemos expor nossas opiniões, onde não temos voz,  
apenas temos que obedecer. Ou por causa das aulas apenas teóricas?  
Por que quando estudamos história não vamos a um museu? Por que  
quando estudamos uma reação química não vemos ela na prática?*  
(MENDES EM LUTA, 2016)

A educação deveria ser o próprio exercício da escuta. Os conteúdos deveriam ser o diálogo e a intensa troca entre os sujeitos. Certamente, isso implicaria em uma mudança radical na prática cotidiana pois não adianta desejar o "protagonismo dos alunos" sem modificar toda a estrutura escolar. Por enquanto, na maioria das vezes, esta expressão, que consta nos novos currículos da educação,

se torna puro abstracionismo ideológico<sup>54</sup>.



**Mendes em Luta**

March 22, 2016 · 🌐



Infelizmente ocupar as escolas é a única solução, de um governo ouvir os estudantes !

Publicação na página Mendes em Luta, Facebook<sup>55</sup>.

No próximo capítulo, vamos analisar como a escuta pode se relacionar com a palavra-experiência e como utilizo-me desta estratégia em minhas aulas. A escuta é, portanto, a solicitação dos espaços (...) a sua (in)quirição. "*o desejo de investigação, a sua (re)quirição*" (DEGUY, 2010, p.12).

Fazendo uso da palavra escrita, vamos investigar como a escuta se torna o elemento fundante, pois o desejo da escuta é o desejo do lugar. Na media em que a palavra-experiência passa a dialogar com a sintaxe dos espaços, as palavras-sons se tomam o espaço. Com a amplificação de pulsações e radiações presentes na cacofonia escolar, a escuta torna audível a guerra sônica do Sistema Educacional e as linhas cruzadas da linguagem.

---

54 BARROS, Raquel Silva; FERNANDES, Adriana Hoffman. *A visualidade das ações midiativistas nas fanpages de ocupações estudantis secundaristas*. In: III Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual, 2019, Montevideo, Uruguay. O artigo faz uma análise das ações midiativistas nas fanpages de ocupação dos estudantes secundaristas. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/16.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

55 Disponível em: <https://www.facebook.com/24137779549575/photos/242233016130718/>. Acesso em: 13 nov. 2020

# 4. grafar-gravar



O entendimento de que a escrita pode ser pensada como uma forma de gravação foi uma das diversas compreensões que a escola me provocou. Como já mencionado na introdução deste texto, diante da falta de equipamentos durante as aulas de artes, imaginava como meus alunos poderiam usar a escuta para explorar e criar lugares. Eu gostaria que eles ouvissem mais do que ouviam, entendessem mais sobre territórios e campos sonoros.

Nas escolas em que trabalhei não havia nenhum tipo de microfone ou gravador apropriado para esse tipo de prática. Foi então que surgiu a ideia de estimulá-los a criarem relatos da escuta a partir da experiência corporal da escola, palavras-sons que pudessem provocar imagens.

Esses processos necessitaram da realização de etapas introdutórias, que ocorreram ao longo de diversas aulas. Antes de iniciarem os registros, conversamos sobre a questão da escuta como uma invenção, com exemplos cotidianos, comparamos diferentes formas ouvir. Em seguida, falamos sobre a relação entre a palavra e a ideia de verdade, as palavras enquanto signos distantes da experiência direta. Essa relação conceitual da palavra-verdade será abordada neste capítulo.

Em etapas subsequentes, foi solicitado que eles anotassem os sons da escola com o máximo de detalhes a ponto do leitor poder criar imagens sonoras. Essas ações ocorreram em sondagens pela escola, utilizando diversos pontos de escuta.

Reproduzo abaixo alguns exemplos de descrições de escuta realizadas pelos alunos na escola:

*estagiário falando do pé de pequi*

*servidores indignados sobre a dificuldade em conseguir emprego*

*voz do povo*

*"frul" do vento (descrição da passagem do vento pelo rosto)*

*mistura de vozes de homens e mulheres em baixo tom*

*barulho de soco*

*servidores falando da mega-sena*  
*barulho molhado de tênis no chão*  
*bololo na reunião dos professores*  
*som do calango subindo a parede*

Ao ler esses relatos, revela-se uma outra escola. Para além da precariedade dos espaços arquitetônicos, uma sofisticação se faz evidente, o que contrapõe a ideia de que os alunos são incapazes de inventar e criar (como é descrito na cacofonia I do Capítulo 5). Em seguida, na sala de aula, fizemos comparações sobre as anotações de sons para evidenciar a complexidade de se escutar e realizar a gravação, com a escrita do relato sonoro no papel.

Nas descrições de sons acima, é interessante perceber que os adjetivos dos objetos se misturam aos sons escutados. Por exemplo, em “*som molhado do meu tênis*”, ou “*servidores falando da mega-sena*”, os adjetivos e substantivos se misturam à imaginação sonora. O “*som dos servidores falando da mega-sena*” faz com que o som se torne mega, forte. O “*som do calango subindo as paredes*” é um som que sobe. O uso da escrita poética possibilita novas classificações para os sons e frequências sonoras, para além das tradicionais: amplitude, intensidade etc, enfatizando a relação entre escuta e narrativa.

Historicamente, o processo de grafia vem da gravação no barro: as palavras, que eram ondas sonoras, tornaram-se escrita em um processo moldado pela mão. A relação entre escrita e corpo se dá desde os primeiros registros. O já mencionado *Seboyet*, de Amemope, ou *A Epopéia*, de Gilgamesh, e outros textos antigos, foram escritos no barro e só milhares de anos depois transcritos para o papel. É interessante pensar esse transcurso das palavras como uma passagem das ondas sonoras por diferentes materialidades: primeiro, como movimento de ar; depois, gravadas no barro; em seguida, escritas sobre a tabuinha de escrever de madeira com cera; depois sobre a superfície rígida do papel e, agora, nas telas de celulares e computadores.

Grafar significa dar forma escrita a uma palavra. Já gravar

significa cortar uma superfície a fim de traçar imagens, sons. Entendo que grafar é dar forma aos sons, gravá-los de forma manual, artesanal e acessível. Ou, gravar imagens, cheiros, sensações quando não dispomos, não queremos, ou não podemos utilizar um dispositivo periférico para essa finalidade como uma câmera ou microfone.

A forma de gravar o barro, criando sulcos, tem uma relação com o processo de gravação nos discos de vinil. O paleophone (do grego, “voz do passado”), de 1877, foi o primeiro estudo de uma máquina capaz de gravar e reproduzir sons. O protótipo previa a gravação das oscilações das ondas em uma membrana sensível. Já os discos de vinil sofrem um corte em sua superfície durante o processo de gravação. Quando ampliamos com um potente microscópio, é possível ver a topografia sonora provocada pelas ondas<sup>56</sup>.

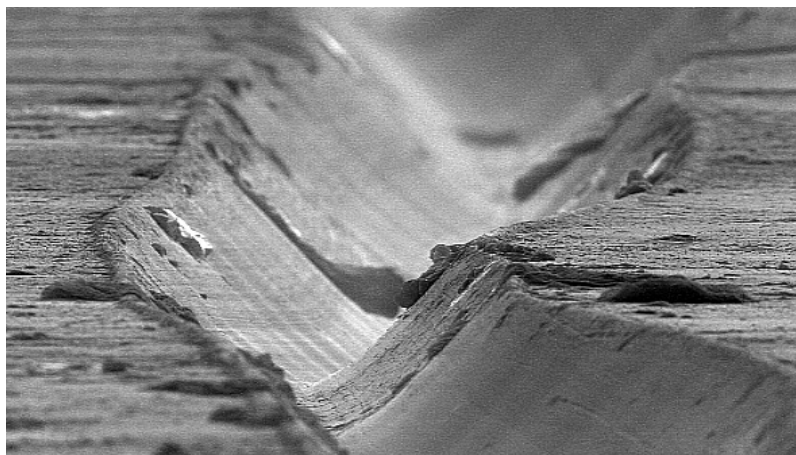


Imagem de uma ampliação microscópica de um disco de vinil realizada pelo cientista Chris Supranowitz.

---

56 Imagens do cientista Chris Supranowitz disponível em <http://www2.optics.rochester.edu/workgroups/cml/opt307/spro5/chris/>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

Essa topografia é realizada com as frequências sonoras que *sismografam* suavemente o plástico de vinil. Elas nos servem para que imaginemos como os sons irão gravar nossos territórios geopoéticos. Mesmo no papel, toda grafia é um corte e constrói territórios imagéticos. Toda grafia revela uma geopoética, a mesma geopoética da escuta<sup>57</sup>. As palavras portanto, em vez de serem pensadas como signos desvinculados de experiências podem ser usadas como invenções, linhas de mapas, elementos cartofônicos. Essas anotações de escuta, como as descrições de sons dos meus alunos reproduzidas anteriormente, são chamadas por mim de *palavras-pulso* ou *palavras-pulsantes*.

### ***palavra-pulsante***

Ao longo dos exercícios de anotações de escuta, realizados em aula, fui percebendo que esses relatos sonoros possuíam vibrações espaço-temporais muito intensas, que nos possibilitavam termos sensações corporais. Percebi que eram pedaços de mapas<sup>58</sup>.

As palavras-pulsantes surgem também para criar um contraponto ao ambiente cacofônico escolar. Elas estão presentes nos meus projetos: *Extraclasse e Educação por Ondas*, descritos nos capítulos 5, 6 e 7.

As palavras-pulsantes se opõem, portanto, aos meros jogos

---

57 O negativo da palavra, a folha de papel, também pode ser pensado como uma paisagem. A artista-pesquisadora Luciana Paiva escreveu uma bela tese sobre essa geopoética. PINHEIRO, Luciana Paiva. *Frente-verso-vasto: por uma topografia da página*. 2018. [228] f. il., Tese (Doutorado em Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/33085>. Acesso em 10 jan. 2020.

58 Essas frases são inspiradas nas anotações de viagem e nas anotações que nós, integrantes do grupo de pesquisa *Vaga-Mundo: Poéticas Nômades*, realizamos em nossas expedições. O Grupo de Pesquisa Vaga-Mundo: Poéticas Nômades (CNPq), coordenado pela Profa Dra Karina Dias, reúne artistas-pesquisadores, mestrandos e doutorandos ligados ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

de linguagem, ou à palavra vazia do francês Jacques Lacan (1988), pois são resultado da escuta corporificada do espaço, anotações individuais a partir de uma escuta inventiva.

O ruído escolar ganha uma dimensão ensurdecidora e esquizofrênica pela quantidade de palavras vazias, ocas e *cacofônicas* presentes no dia-a-dia da escola. Muito do ambiente tóxico escolar provém do barulho em forma de palavras, reproduzidas em *loop* nas aulas, reuniões, corredores e demais áreas. A dimensão de todas essas palavras funciona como uma névoa obscura sobre a escola, que se mistura e a constitui enquanto espaço. O psicanalista Jacques Lacan afirma que “*é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas*” (LACAN, 1998, p.277). As palavras-pulso são uma espécie de arma sonora contra esses sons cacofônicos.

Embora pensado no âmbito clínico, podemos transpor para o universo de uma escola tradicional, o conceito de palavra vazia, proposto por Lacan. É possível também comparar materialmente, acusticamente e temporalmente a palavra vazia de Lacan, com a palavra oca proposta por Paulo Freire<sup>59</sup> e a *palavra-cacofônica*, proposta por mim.

A palavra vazia de Lacan surge na fala desconexa, uma fala barulhenta sem significado. Para Lacan, a palavra vazia seria um contraponto da palavra plena, fruto de uma escuta. Ou seja, a palavra vazia é o ruído ensurdecidor descontrolado que não produz significado, som. A palavra vazia, é vazia de linguagem, a linguagem sem som (FLANDER, 2007), mas que deixa rastros sonoro-territoriais.

A palavra oca, conceituada por Paulo Freire, por sua vez, acrescenta o tom persuasivo utilizado como forma de dominação no ambiente escolar, vinculada à ideologia das classes dominantes

---

59 A comparação entre as palavras vazia e oca foi objeto de pesquisa da tese de Flander Calixto. CALIXTO, Flander de Almeida. *A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-152104/pt-br.php>. Acesso em: 23 out. 2019

e do capitalismo (FREIRE, 1987). Em termos materiais-acústicos, comparando os dois conceitos, a palavra vazia é vazia em si, enquanto a palavra oca se faz oca no espaço geopolítico. A palavra oca inclui também a sugestão acústica de estar inserida ou ser o próprio espaço.

Já a palavra-cacofônica é fruto da repetição, ecos e reverberações nos corpos e espaços. A palavra cacofônica pode ser tanto a oca como a vazia, ou mesmo a palavra plena ou verdadeira, repetida até à exaustão em um mesmo ambiente, até a perda de seu significado, tornando-se apenas frequências sonoras, impossibilitando qualquer escuta, convertendo-se em *palavra-ensurdecadora*. Muito do tempo-surdo que vivenciamos na sociedade contemporânea, se reflete nos ambientes escolares e se dá pela exaustão da repetição cacofônica pela linguagem por meio da palavra-ensurdecadora, que é uma espécie de anticontemplação. A palavra cacofônica é usada também pelos estudantes, como arma de defesa. São sons que não são mais escutados por serem corriqueiros. Sons que surgem de forma praticamente incontrolável. A palavra-cacofônica é o mato da escola.

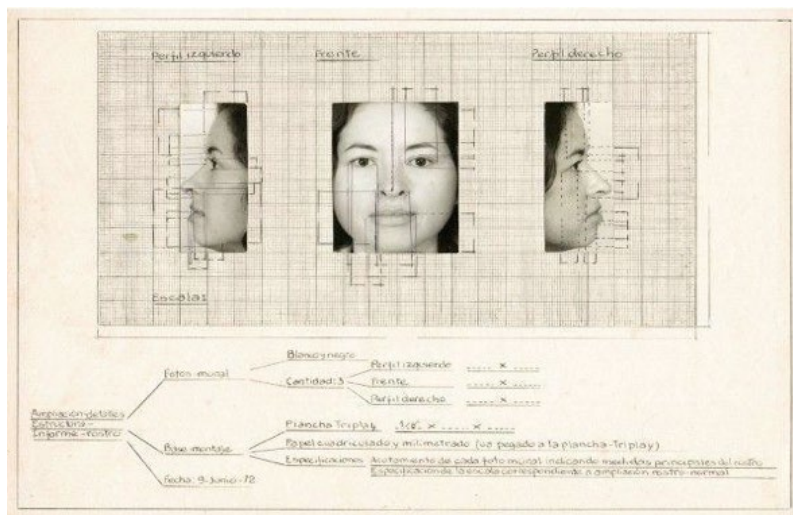
Utilizo a palavra-cacofônica na minha série *Cacofonias* (2019-2021), apresentadas no capítulo Extraclasse. A visualidade dessas palavras tem um viés lacaniano. São sons que se repetem e estão em eco pelas escolas, mas de forma surda. A minha utilização da palavra-cacofônica tem um propósito acústico sonoro de choque de frequências e, cancelamento de fase, semelhante ao que podemos ver como método psicanalítico ou psicodramático<sup>60</sup>.

O nível de silenciamento e padronização de certas práticas escolares pode ser comparado aos métodos mais perversos e autoritários, podendo a chegar a serem desumanos. A configuração e padronização educacional silenciou outras condições de ensino-aprendizagem, a exemplo das epistemologias indígenas

---

60 A inversão de fase é um fenômeno acústico de anulação sonora pelo choque direto de frequências idênticas.

e africanas. Esse apagamento, ocorrido no processo histórico da educação brasileira, pode ser contemplado nos métodos apresentados pela artista Teresa Burga em sua obra (1972). A artista faz parte de uma geração de mulheres latino-americanas que produzia, mas não tinha espaço de voz nas Artes Visuais. Por uma série de razões, essas vozes foram silenciadas ao longo da historiografia latino-americana.



Teresa Burga, *Autorretrato. Estructura. Informe* (1972), detalhe da instalação.

A instalação *Autorretrato. Estructura. Informe* (1972), da artista peruana apresenta algumas questões que expandem as disciplinas entre ciência e arte. A obra é composta de diversos materiais, desenhos, fotografias, documentos, resultados de eletrocardiogramas e fonocardiogramas, um objeto luminoso e som. A instalação constitui-se de um aglomerado de informações científicas da própria artista – as dimensões dos órgãos de sua face (semelhante ao método nazista de catalogação) e os seus batimentos cardíacos, representados pela imagem do eletrocardiograma e o piscar desse pulso. A obra-inventário critica as formas de medida das experiências vividas, os batimentos cardíacos podem ser visualizados com o piscar de um neon e assim temos

uma noção da sua frequência. A única coisa não estática é essa luz incessante dos seus batimentos, que de forma direta e simples conecta o corpo da artista ao som, luz, pulso e tempo.



Teresa Burga, *Autorretrato. Estructura. Informe* (1972).

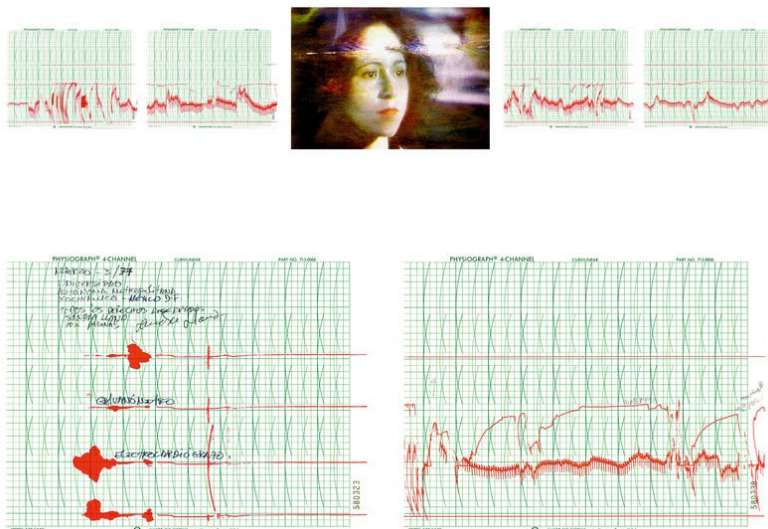
As palavras-pulsantes são uma forma de grafar as vibrações do ambiente a partir de alguém que *reside em sons*. De fato, ao se tentar transpor uma escuta, sempre criaremos novas percepções ao leitor, como uma segunda ficcionalização – a primeira é a escuta e a sua segunda a sua notação. As palavras-pulso são então uma metáfora sobre a metáfora que é toda palavra. Essa leitura das vibrações e suas infinitas possibilidades e abstrações ficcionais é também explorada na obra *In-pulso* (1978), da artista colombiana Sandra Llano-Mejía, mas utilizando um outro suporte que não a palavra. No vídeo<sup>61</sup>, a leitura dos pulsos vitais por meio de aparelhos científicos, suas formas de medições, é transformada na

---

61 IN-PULSO. Sandra Llano-Mejía. [s. l.], [s. d.] 1 vídeo (6 min.) Disponível em: <https://vimeo.com/5185149>. Acesso em: 05 fev. 2018.



imagem cacofônica, irônica e crítica.



*In-Pulso* (1978), Sandra Llano-Mejía.

A obra de Llano-Mejía me faz pensar em como a notação dos pulsos, pela ciência, é uma forma de controle, como se não houvesse outras formas de medição da energia vital. Como esses desenhos dos pulsos cardíacos são pura abstração<sup>62</sup>. Me lembra o poema *Vital* de Ismar Tirelli Neto presente no livro *os Postais Catastróficos* (2018).

*O sangue deve correr sem extremos. A música mantém-se móvel,*

---

62 Essa abstração com viés científico presente nas obras de Teresa Burga e Sandra Llano-Mejía me inspirou a produzir a obra *Eletrocardiograma* (2021), descrita no capítulo 6.

*encarnada e não se vê.*

*Deverá correr sem extremos.*

*Com sorte,*

*O sangue será por muitos anos ainda uma abstração* (TIRELLI, 2018, p. 52).

O sangue pulsa nos estudantes nas escolas, mas muitas vezes tende a não ser percebido, fica como pulsos silenciosos. Penso que uma escola silenciadora, onde nem alunos, nem professores, nem funcionários possam se expressar, beira um estado de exceção. Lembra a situação vivida durante a ditadura militar aqui na América do Sul e que agora quer sair do túmulo. Rememoram as imagens do silêncio descritas na canção *Cálice* (1978), de Chico Buarque e Gilberto Gil: “*grito preso na garganta, faça que não corta*”, ou “*espírito que sobe contra a chuva*”, do escritor argentino Patricio Pron (2018).

### **eternizar os sons**

Um belo livro sobre a relação entre palavra e gravação das pulsações é o romance de Karen Blixen, *Africa Minha* (1987). Blixen conta sua experiência de leitura de cartas para os nativos africanos no Quênia. Ao ler as histórias que chegam pelos correios para a população local, Karen compara a escuta dos nativos com a escuta dos seus conterrâneos europeus e atesta que “*os brancos, ainda que sintam que o devem fazer, não são capazes de escutar uma história*” (BLIXEN, 1987, p.336).

A pressa devasta os sons, a pressa em não escutar é como tropeçar na paisagem. O exercício da escuta exige uma maleabilidade para ser moldado e moldar por meio de novos sons e que, talvez, pela banalidade da escrita em nosso cotidiano, e o acesso a tantas outras tecnologias, perdemos a noção que a escrita é um gesto de gravação das vibrações. O livro de Blixen nos ajuda a retomar o prazer que podemos sentir ao ouvir ou ler os sons da escrita, e mais ainda, como a escrita eterniza os pulsos da vida,

a própria existência.

Em um episódio, a autora relata as sensações de alguém que escuta a leitura do seu nome escrito pela primeira vez:

*Quando lhe estendi o papel, pegou-lhe reverentemente e com avidez, meteu-o numa dobra do manto conservando uma das mãos sobre ele. Não se podia permitir perdê-lo, pois continha a sua alma e era a prova da sua existência (BLIXEN, 1987, p.190)*

Quando a palavra escrita se torna ressonância, eco, a escuta se torna um êxtase, o mundo se abre. Porém, muitas vezes, isso não ocorre. As palavras lançadas não retornam.

### **grito**

Escutar é como encher os ouvidos de vida. Em oposição, a não escuta é a ação mais perversa: quando não há escuta, existe a perda de toda pulsação. O grito surge como crispação da voz que não se faz lugar.

As palavras-pulsantes surgem para mostrar que na sala de aula existe vida. De fato, tudo que quebra a conformidade de sons de um ambiente escolar tem a potência de um grito. Entendo o estado doente em que se encontram muitos dos colegas professores e alunos como um sintoma da falta de gritos. Na verdade, muitas vezes os alunos e professores gritam, mas pouco são ouvidos, já que o grito muitas vezes não é escutado.

Assim como John Cage (1973), entendo que qualquer percepção pode ser entendida como som. Por exemplo, quando um professor me procura para pedir ajuda perguntando como pode ser mais feliz no ambiente escolar, quando estudantes me pedem socorro, tudo isso pode ser entendido como gritos.

Existem diversas formas de grito. Não é necessário emitir um grande volume de frequências sonoras para gritar, embora essa ação seja muitas vezes a mais eficiente, existem formas de grito em sussurro (o que torna ainda mais difícil a escuta dessas ações). No vídeo *Answer me* (2008), o artista albanês Anri Sala reproduz

a sensação de um grito pelo olhar. No vídeo há uma mulher que sussurra e um homem que toca bateria. Aos poucos, essas ações se fundem corporalmente pois é possível uma equiparação entre esses gestos: o sussurro pode atingir o volume sonoro de uma bateria. Isso é enfatizado também com a quase sincronia entre os lábios da mulher e os tambores.

Os gritos são como sons que tentam atravessar muralhas. E, pensando no ambiente escolar, onde a palavra mais repetida é "silêncio", se nós, professores, não estivermos atentos aos olhares dos alunos, muitos gritos ficarão mudos. Por outro lado, o grito significa o desejo pelo movimento, "*o movimento cria o ser, o ar turbilhante cria as estrelas, o grito produz imagens, o grito gera a palavra, o pensamento*" (BACHELARD, 2001, p.233).

O grito é a violência dos ventos. "*O grito existe porque não existe escuta: a pessoa fala, fala, fala até que é necessário gritar para tentar se fazer ouvida*", como diz a ativista, filósofa, pesquisadora, Djamila Ribeiro, em um entrevista<sup>63</sup>. O que tenho feito em minhas obras, como a série *Extraclasse e Cacofonias* (capítulo 5) é a incorporação desses acontecimentos, entendendo-os como extravasamentos do processo artístico-educacional. Moacir Gandotti também defende introduzir o grito na educação sistemática. No livro *Diálogo e Conflito* (1995), o educador brasileiro defende que devemos aprender e participar do grito do povo "*A verdadeira abertura da escola para a comunidade no sentido de ouvir e deixar falar implica que ela seja ensinada também a ouvir e a falar*" (GANDOTTI, 1995, p. 75).

Por serem anotações de escuta, as palavras-pulso não têm relação com a ideia de verdade da palavra. Pelo contrário, se a escuta é uma completa invenção, a intenção dessas palavras não é documental, mas poética. Elas fazem uso da distorção das palavras em relação à experiência situada, a mesma distorção presente em todo mapa. Essas palavras apontam possíveis caminhos para

---

63 A entrevista está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=AI-NEmjM4Ki4>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

experiências de escutas geopoéticas.

A filósofa brasileira Viviane Mosé, em seu livro *Nietzsche e a Grande Política da Linguagem* (2005), explica a relação de construção da verdade e as palavras, como elemento fundante da linguagem, e o modo como essa relação é criticada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche:

*(...)a crença na correspondência entre as palavras e as coisas terminou por sustentar a vontade de negação da vida, que, ao contrário da convenção dos signos, é mudança, conflito, imprevisibilidade, desconhecimento. Ao impor a todo enunciado a sua lógica da identidade, a linguagem produziu a ficção de duração, de estabilidade, de verdade do mundo. É a explicitação do jogo niilista de forças que deu nascimento a esta rede de signos que Nietzsche chama de genealogia. É preciso colocar os valores em questão, ou seja, é preciso desconfiar daquilo que o ser humano, principalmente moderno, tem em alta conta. Para isso, é preciso duvidar, antes de tudo, da linguagem, a partir do desvelamento das condições de seu nascimento. (MOSÉ, 2005, p.45)*

Por isso, usar as palavras enquanto elemento metafórico é uma forma de subverter a linguagem, reinventar narrativas, criar *sobressons* aos discursos, desfuncionalizar a escuta. Entender o caráter ilusório da linguagem é expropriar parte do poder da fala dos agentes (como o professor, os políticos, a imprensa, o pastor e chefe) e transferi-lo ao ouvinte. Por isso que escrever sobre a escuta é repensar a linguagem por seu caminho inverso e, por consequência, repensar a sociedade a partir do indivíduo, do ouvinte que recebe as ondas e cria seus sons, e não do ponto de vista dos que normalmente ocupam a posição de controle dos espaços. Da mesma forma que narrativas são impostas (e entendo essa imposição como uma guerra pelo controle da escuta, a guerra pelo controle da leitura do mundo) o poder impõe novos mapas a um mesmo território. À medida que as tecnologias avançam, novos mapas tendem a homogeneizar as singularidades dos espaços,

funcionando como ferramentas desintegradoras das solidariedades locais. Essa homogeneidade, tanto pelo controle da escuta, tanto pelos novos mapas-múndi<sup>64</sup>, visam a perda correlativa da capacidade de domínio e gestão dos espaços por suas comunidades (SANTOS, 1996).

Portanto, as palavras-pulso representam uma pequena fissura na estrutura escolar e social, pois ao se desconstruir o status da palavra, pedra que constitui a linguagem, se abala o elemento estruturante da modernidade (Mosé, 2005) e do doentio Sistema Escolar.

Fernando Aínsa (2006) irá pensar como os espaços literários e as paisagens são apropriações da natureza por meio das palavras. A geopoética de Aínsa investiga como o uso de discursos desencadeiam em mudanças na natureza, alterando as formas de se representar a realidade. O autor analisa, por meio da leitura de diversos escritores, como o espaço narrativo latino-americano cria signos de identificações e uma relação muito estreita entre lugar e discurso (AÍNSA, 2006). Como dito anteriormente, a escuta irá tornar audíveis esses sobressons que existem em todo discurso. O aspecto ruidoso das palavras é amplificado. As palavras deixam de ser apenas ideias imateriais para se fazerem ouvidas dentro de lugares, por meio de pontos de escuta do ouvinte, em sua cartofonia. É essa materialidade que dá corpo à palavra, a torna viva. Podemos estender os sobressons das palavras aos conteúdos escolares. Um exercício é tentarmos ouvir os conteúdos escolares com as suas referidas vozes, corporificá-los: quem são os autores desses conteúdos, a que sociedade esses conteúdos remetem? Como exercício podemos pensar que som têm os conteúdos da Física, da Química, da Matemática, da Geografia, da História, das Artes?

A desvinculação entre corpo e palavra vem desde a filosofia de

---

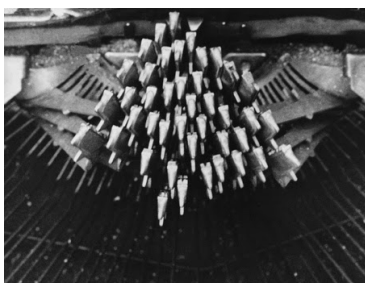
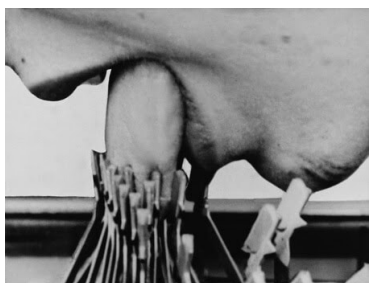
64 Waze, Google Earth e outras empresas facilitam muito nossas vidas, mas são exemplos de grandes corporações que homogeneizam a experiência dos espaços.

Platão, que entendia os sons das vozes como um aspecto erótico, ao se remeter às vozes das mulheres na Odisséia, por exemplo. Platão também se preocupou em tentar reduzir a complexidade sonora, em termos de notas, comparando melodia vocal e instrumentação. A preocupação de Platão é que as ideias soassem menos que as ondas sonoras do cantante e dos instrumentos. Segundo Cavarero (2011) essa preocupação estende-se pelo Cristianismo, a ponto de Santo Agostinho se confessar fascinado pelos sons e pedir a Deus uma forma de libertação, que viria por uma música com a disciplina das notas, ciência por números e uma experiência de ordem divina inscrita no mundo. A questão metafísica presente em Platão e Aristóteles subordinou o som das vozes à imagem que as palavras provocam. Assim, o caráter acústico do falante fica em segundo plano, a linguagem se torna um sistema de significação (CAVARERO, 2011).

Podemos estender a compreensão do grito como a sonorização do que não se torna palavra. Algumas artistas trabalham com a questão sinestésica desses sons e sua relação primordial com o corpo. Lenora de Barros, artista brasileira com influência da Arte Concreta, pesquisou em seus trabalhos a materialidade *verbivocovisual* da palavra: a palavra vinculada à performance e os seus aspectos táteis e eróticos, por exemplo. No processo de criação do trabalho *Poema* (1979), a artista conta, em uma entrevista,<sup>65</sup> que inicialmente queria escrever um poema sobre a língua (órgão da boca) que gesta a língua (elemento da linguagem). Porém, enquanto lia durante a madrugada, as imagens do trabalho vieram em sua mente, “*conseguia ouvir os barulhos dessas imagens*” (BARROS, 2004).

---

65 BARROS, Lenora de. *Verbivocovisual: Lenora de Barros para ver em voz alta*. Programa Supertônica. Radio Cultura Brasil. São Paulo, 17 nov. 2014. Disponível em: <http://culturabrasil.cmais.com.br/programas/supertonica/arquivo/verbivocovisual-lenora-de-barros-para-ver-em-voz-alta>. Acesso em 17 nov. 2019.



Lenora de Barros, *Poema* (1979).



Ou seja, a relação entre palavra e som nos faz também pensar sobre qual dimensão estamos falando, sobre quais sons dão corpo às palavras e que são, muitas vezes, desconsiderados? A artista sonora, pesquisadora e professora Lílian Campesato reúne na performance *Fedra* (2014)<sup>66</sup>, uma série de (sub e hiper)sonoridades da linguagem, com sons que não constituem palavras, mas que estão sempre presentes nos diálogos e por vezes passam despercebidos. Esses sons que dão corpo à palavra, quando escutados sem o signo verbal, criam “*algo familiar e bastante ruidoso. Neste caso, o ruído não reside apenas nas qualidades acústicas da voz, mas naquilo a que ela remete*” (CAMPESATO, 2015, p.266).

Soando como grito e sussurro, a performance estruturada na voz da artista (manipulada sutilmente ao vivo), “*estabelece um universo íntimo que revela*” (IDEM). Talvez, essa estranheza se dê a partir dos vínculos entre público e artista que se constituem independentes das palavras, mas por uma visceralidade.



Lílian Campesato, *Fedra* (2014).

---

66 FEDRA. Lílian Campesato. [s. l.], 2015. 1 vídeo (7 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGMoFg2PIKU>. Acesso em: 08 nov. 2019.

Já na *live*<sup>67</sup> da artista brasileira Vanessa de Michelis, são amplificados relatos sonoros dos moradores de Zilah, Belo Horizonte/MG. Em 2011, esses moradores tiveram suas casas destruídas pela polícia durante a madrugada. As graves vibrações que Vanessa de Michelis utiliza e as imagens de pequenos materiais reagindo aos impactos do som, nos levam a pensar em como discursos e vozes podem destruir casas, vidas e assassinar pessoas. As marretadas da polícia nas casas, reproduzidas em junção com notas longas e graves, mostra como o poder pode assorear vidas. Em um ambiente entre o ficcional e o documental, Michelis reconstitui ou cria um espaço-tempo sismográfico com o uso do som como meio de amplificação de sombras sonoras, narrativas infrassônicas dos grupos de poder.

Mais uma vez podemos pensar em quanto o tempo-surdo é mórbido. Mas, também, o que separa som e pulso, som e geopolítica?



Vanessa de Michelis, *Zilah Exposta* (2012).

Da mesma forma, a luta sonora encontra resistência popular que se utiliza da música e da produção de sons como forma de se

---

67 Disponível em: <https://vimeo.com/69517086>. Acesso em: 04 de out. de 2019.

fazerem vivos.

No Chile, a marcha feminista Separatista *Newen Kimün* se opõe às bombas e sons de armas do governo e da polícia (som de chute e assassinatos), como explicam algumas das integrantes em um vídeo<sup>68</sup>. Os “Cacerolazos”, manifestações dessas mulheres munidas de instrumentos de metais, percussivos, vozes, gritos, pratos de orquestra e panelas constroem uma outra paisagem sonora nas ruas de cidades chilenas, “*criando novos sons que permitem compartilhar e gerar novas linguagens*” (NEWEN KIMÜN, 2019), afirma uma das organizadoras da marcha. As manifestações começam cedo e se espalham pelas cidades e se fazem ouvir pelas ruas, fazendo com que elas sintam “*que as pessoas estão presentes.*” (NEWEN KIMÜN, 2019).

Essas manifestações reúnem desde crianças até mulheres idosas e são uma forma de resposta a todos os silenciamentos que ocorrem:

*É super transcendental o que fazemos, tem a ver com a nossa capacidade de organização e comunicação que temos como mulheres, como meninas e adultas (...) capaz de gerar uma linguagem que não é tradicional ou convencional, que queremos expressar, que representa tudo que nos reprimiram, o som que nos foi silenciado desde que nos calam em uma conversa, desde que as meninas são silenciadas nas mesas, ou têm suas opiniões diminuídas, ou invalidadas, uma série de coisas que têm a ver com sonoridade e som, rompemos com tudo isso, desde que as crianças gritam na rua, desde que gritamos nossas canções e palavras de ordem, agora batemos à porta de outra forma. (NEWEN KIMÜN, 2019)*

---

68 NEWEN KIMÜN: Marcha feminista separatista. ARTErias Urbanas. Valparaíso, Chile: 2019. 1 vídeo (3 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bnd8kP61Zro>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Nessas manifestações, as palavras se tornam ruídos. Vimos neste capítulo também o processo inverso, em como ruídos se tornam sons. No próximo capítulo abordarei as anotações de sons dos meus alunos, das paisagens sonoras de suas casas e de minhas anotações de sons relacionados à escola, presentes na série *Cacofonias* (2021).



Newen Kimün: marcha feminista separatista no Chile.



# **5. extraclasse**

Este capítulo traz imagens da série intitulada *Extraclasse* (2019-2021) e textos e imagens das obras *Cacofonias* (2021). Esses trabalhos e os projetos *Topofonia* (cap.3) e *Eletrocardiograma* (cap.7), farão parte da exposição individual *Extraclasse* a ser realizada em 2021<sup>69</sup>.

## **Série Extraclasse(2019-2021):**

A série *Extraclasse* é um conjunto de 12 obras de minha autoria em parceria com meus ex-alunos e ex-alunas da Secretaria de Educação do DF. Solicitei que os estudantes fizessem uma lista de sons (paisagens sonoras) presentes em suas casas, durante um período de 48 horas de escuta. Após esse período, eles trouxeram as suas palavras-pulsantes que continham informações impressionantes em termos de imagens sonoras<sup>70</sup>.

Feita em coautoria com alunos e alunas, todo cachê referente à exibição da obra e sua eventual venda será dividida entre os autores.

---

69 A exposição individual de Luiz Olivieri, *Extraclasse*, será realizada em 2021, no Centro Cultural Banco do Brasil, com curadoria de Renata Azambuja e com apoio do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal, FAC/DF.

70 Escolhi algumas frases e conversei com os estudantes, maiores de idade, sobre a possibilidade de realização de uma obra coletiva-colaborativa. As frases são expostas, lado a lado, em tinta sobre vidro.

Essa obra vem também do desejo de tentar construir geografias e topografias do universo sonoro que atravessa uma sala de aula a partir da escuta.



**SOM DO  
VIZINHO  
ROUBANDO  
ÁGUA**

**SOM DE  
FOGUETE**

**ALGUÉM  
FAZENDO  
FAXINA DE  
MADRUGADA**

Luiz Olivieri e Davi Silva, *Som do vizinho roubando água* (2021).

Luiz Olivieri e Ygor Silva, *Som de foguete* (2021).

Luiz Olivieri e Douglas Rafael, *Alguém fazendo faxina de madrugada* (2021).

**SOM DO  
VIZINHO  
ROUBANDO  
ÁGUA**

**SOM DE  
FOGUETE**

**ALGUÉM  
FAZENDO  
FAXINA DE  
MADRUGADA**

**SOM DO  
CARRO  
DO OVO**

**SOM DOS  
PEBA  
CANTANDO**

**ADULTO  
FAZENDO  
VOZ DE CRIANÇA  
PARA FALAR  
COM O CACHORRO**

**FUNK NAS  
PAREDES  
DA CASA**

**ECO  
DEPOIS  
DE UM  
TIRO**

**MÚSICA  
DE LOUVOR  
BEM DEPOIS  
DO ALMOÇO**

**SOM DO  
BOTE**

**SOM DO  
OURIVES  
NEGOCIANDO  
PRECIOSIDADES**

**SOM DO  
VENTO  
LEVANDO  
TODO TIPO  
DE COISA**

visão geral da série Extraclasse (2021).



**SOM DO  
BOTE**

**SOM DO  
OURIVES  
NEGOCIANDO  
PRECIOSIDADES**

**SOM DO  
VENTO  
LEVANDO  
TODO TIPO  
DE COISA**

Luiz Olivieri e Lucas Santos, *Som do bote* (2021).

Luiz Olivieri e Aline de Galés Silva, *Som do ourives negociando preciosidades* (2021).

Luiz Olivieri e Karen Lúcia de Jesus, *Som do vento levando todo tipo de coisa* (2021).

**SOM DO  
CARRO  
DO OVO**

**SOM DOS  
PEBA  
CANTANDO**

**ADULTO  
FAZENDO  
VOZ DE CRIANÇA  
PARA FALAR  
COM O CACHORRO**

Luiz Olivieri e Larissa Ferreira, *Som do carro do ovo* (2021).

Luiz Olivieri e Larissa Lorrany, *Som dos peba cantando* (2021).

Luiz Olivieri e Maria Stéfany Ferreira, *Adulto fazendo voz de criança para falar com o cachorro* (2021).



The image shows three square panels arranged horizontally on a light gray background. Each panel contains bold, black, uppercase text. The first panel on the left contains the text 'FUNK NAS PAREDES DA CASA'. The middle panel contains 'ECO DEPOIS DE UM TIRO'. The third panel on the right contains 'MÚSICA DE LOUVOR BEM DEPOIS DO ALMOÇO'.

**FUNK NAS  
PAREDES  
DA CASA**

**ECO  
DEPOIS  
DE UM  
TIRO**

**MÚSICA  
DE LOUVOR  
BEM DEPOIS  
DO ALMOÇO**

Luiz Olivieri e Thaís Silva, *Funk nas paredes da casa* (2021).

Luiz Olivieri e Ana Santos, *Eco depois de um tiro* (2021).

Luiz Olivieri e Beatriz Ferreira, *Música de louvor bem depois do almoço* (2021).

## **cacofonias escolares (2019-2021)**

A série *Cacofonias Escolares* (2019) é escrita por mim a partir da escuta da escola. A forma de escrita cacofônica tem a intenção de transmitir a ideia de esforço e frustração.

### **cacofonia I**

vou dar advertência, aquele aluno não presta, temos que pegar mais pesado na disciplina, ter cuidado com o efeito manada, eles não possuem requisitos básicos, não sabem ler, escola não é só fazer o que se quer, na minha época eu não era assim, eu sempre estudei em escola pública e passei sem cota, isso só serve para transformá-los em coitadinhos e preguiçosos, aquela turma é horrível, atenção para a chamada, hoje vai ter a polícia na escola, a polícia vai trazer o totó, aquele cachorrinho, cadê seu uniforme? volta para sala, o que vocês estão fazendo aqui? ele pode ser talentoso como rapper mas é péssimo em química, professor, hoje vai ter música? forroboys? você vai passar o jogo da copa? posso terminar a partida de truco? vamos lá para fora? leva a gente para a quadra? posso ir lá na coordenadora? posso ir na cantina? você tem cinco reais? fiquei sem vir essas semanas porque o meu cartão do ônibus tinha sumido, coloca funk? a gente não trouxe o trabalho porque ninguém entendeu o que era para fazer, a gente pode juntar as carteiras? é para copiar? professor, vai lá fora comprar refrigerante para gente, eles não deixam a gente sair, libera, professor? professor, eu te amo, coloca mc bruninho, audair playboy, marília mendonça, fuleragem, passinho dos maloka, banda dejavú, professor, professor!

### **cacofonia II**

lista de obras de Arte do Pas-Unb para os alunos do primeiro ano do ensino médio (deve ser trabalhada em um semestre): artes

visuais: aqueduto aqua appia, autor indeterminado, catedral de notre dame de reims: estrutura arquitetônica, suas esculturas e seus vitrais, autor desconhecido, discóbolo, de míron, escola de atenas, de rafael sanzio, estruturas poliédricas, de mauritius escher, estruturas tridimensionais, de mestre didi, nefertiti, autor desconhecido, partenon, na acrópole de atenas, de fídias, ictinos e calicrates, pirâmides astecas, autor desconhecido, pirâmides egípcias, autor desconhecido, suzana e os anciãos, de artemísia gentileschi, teatro nacional cláudio santoro, de oscar niemeyer. teatro: a advogada que viu deus, o diabo e depois voltou para a terra, do grupo g7, ifigênia em áulis, de eurípides. músicas: cânone em ré maior, de pachelbel, chuva, de jaloo, bachianas brasileiras n. 5: ária, de heitor villa-lobos, brasiliana (sob a regência de ligia amadio), de claudio santoro, bumba-meu-boi do seu teodoro, de seu teodoro, festa do divino de Pirenópolis, domínio público, meu cupido é gari, de marília mendonça, o caso do angelino e tristeza do jeca, versão com paulo freire e inezita barroso, ópera orfeu, de monteverdi, samba house, de patubatê, spiritus sanctus, de hildegard von bingen, zero, de liniker e os caramelows

### **cacofonia III**

um psiquiatra me falou que a maioria da sua clientela é de professores da educação básica, *“estão doentes, sem apoio, jogados nas salas de aula”*

### **cacofonia IV**

eu fiz uma sala de aula com ajuda de amigos, um era pedreiro, a comunidade doou o material, a escola só tinha duas salas, a gente precisava de mais uma, a terceira foi feita em dois finais de semana

### **cacofonia V**

seria bom, se nossa escola aqui do interior se tornasse um ponto turístico, as pessoas visitam a igreja, a praça, o cemitério, por que não vêm conhecer a nossa escola?



## **cacofonia VI**

1º DIACADERNO1 Gabarito2019AzulQUESTÃO GABARITO-  
46B47A48C49C50C51B52A53B54B55A56D57C58B59C60E-  
61E62E63B64C65A66C67A68C69E70E71D72B73C74C75A7  
6D77B78E79A80D81B82A83D84B85B86B87A88C89D90B-  
QUESTÃO GABARITO INGLÊS ESPANHOL1B A2DB3A C4BA5  
D6B7C8B9A10A11D12D13B14E15C16D17A18A19E20C-  
21D22A23E24C25B26E27C28B29C30C31D32E33E34A35A36A-  
37D38D39B40B41C42D43C44E45BAmarelo2º DIA - CADERNO  
5 QUESTÃO GABARITO136 B137 E138 D139 E140 E141 E142 A143  
A144 D145 B146 E147 B148 A149 C150 A151 B152 C153 D154 B155  
A156 B157 E158 C159 E160 C161 A162 C163 A164 D165 C166 B167  
D168 C169 C170 E171 D172 C173 D174 A175 B176 E177 C178 D179  
D180 DQUESTÃO GABARITO91 B92 E93 E94 A95 A96 E97 B98 E99  
E100 B101 A102 D103 E104 A105 D106 D107 A108 D109 A110 E111  
A112 B113 C114 E115 D116 D117 D118 B119 C120 B121 C122 B123  
C124 C125 A126 C127 B128 C129 D130 A131 D132 C133 C134 E135  
B MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS CIÊNCIAS DA NATU-  
REZAE SUAS TECNOLOGIAS36 B137 E138 D139 E140 E141 E142  
A143 A144 D145 B146 E147 B148 A149 C150 A151 B152 C153 D154  
B155 A156 B157 E158 C159 E160 C161 A162 C163 A164 D165 C166  
B167 D168 C169 C170 E171 D172 C173 D174 A175 B176 E177 C178  
D179 D180 DQUESTÃO GABARITO91 B92 E93 E94 A95 A96 E97  
B98 E99 E100 B101 A102 D103 E104 A105 D106 D107 A108 D109  
A110 E111 A112 B113 C114 E115 D116 D117 D118 B119 C120 B121  
C122 B123 C124 C125 A126 C127 B128 C129 D130 A131 D132 C133  
C134 E135 B MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

## **cacofonia VII**

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL APRENDENDO A SER FELIZ,  
ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL FELIZ DA VIDA, RECANTO  
FELIZ BEM AVENTURADA URSULA, ESCOLA INFANTIL ES-  
PAÇO FELIZ, ENSINO MÉDIO CAMINHO FELIZ, FELIZ IDA-  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ESCOLA CRECHE CRIANÇA FE-  
LIZ GUARANI, INSTITUIÇÃO DE ENSINO MUNDO FELIZ DE

EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTAL E MÉDIO, ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PEIXINHO FELIZ, ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RECANTO FELIZ, ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FELIZ LUZITÂNIA, ENSINO MÉDIO CRIANÇA FELIZ, PRÉ-ESCOLA HORAS FELIZES, CRECHE MUNICIPAL CRIANÇA FELIZ, CRECHE REINO FELIZ, ESCOLA FREITAS NASCIMENTO INFANCIA FELIZ, ESCOLA ESTADUAL FUTURO FELIZ

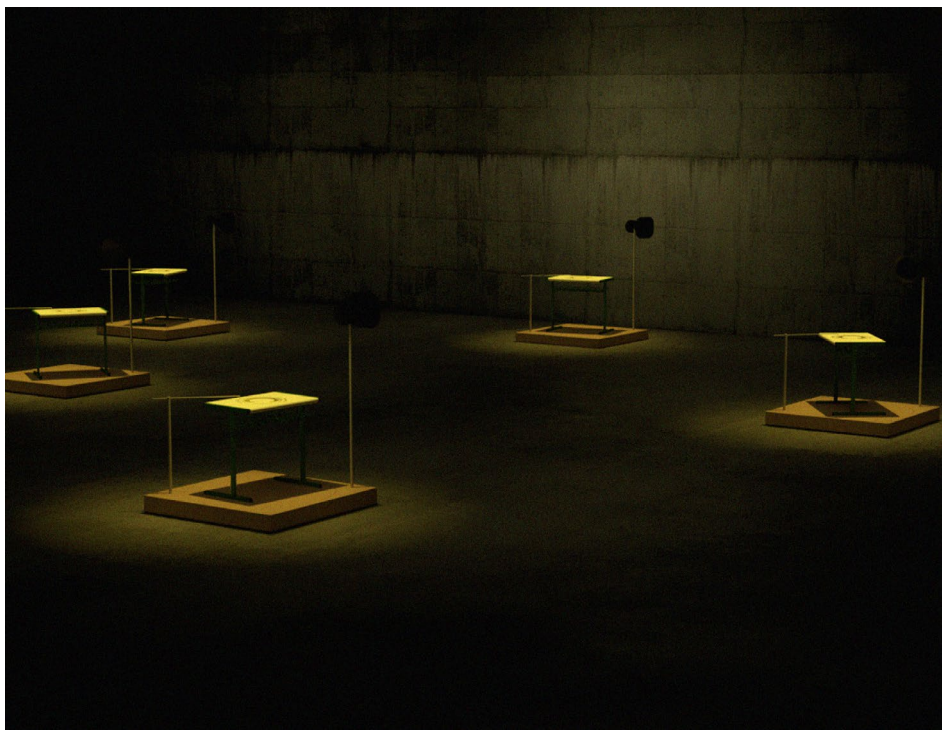
Os textos acima são expostos de duas formas: por meio de mecanismo sonoro e com recorte a laser sobre fórmica verde utilizada na lousa escolar. Essas diferentes abordagens decorrem da ideia de que a experiência da escola é sinestésica. Sinestésica, pois a escuta tem essa característica, mas também devido às adaptações que nós professores temos que realizar em função dos alunos: alguns estudantes têm algum tipo de necessidade diferenciada (visual, auditiva, intelectual, física) sendo necessário realizar diferentes estratégias pedagógicas.

**cacofonia escolar: disco (2021)**

Uma das versões produzida a partir dos textos das Cacofonias é inspirada em um toca discos. Com um recorte a laser crio sulcos, microtopografias, sobre os tampos de madeira das carteiras. Uma agulha de toca discos faz a leitura do áudio gravado sobre o tampo de madeira, que é girado lentamente por um motor. Assim, é possível reproduzir o áudio em um alto falante. Seguem imagens do projeto abaixo:



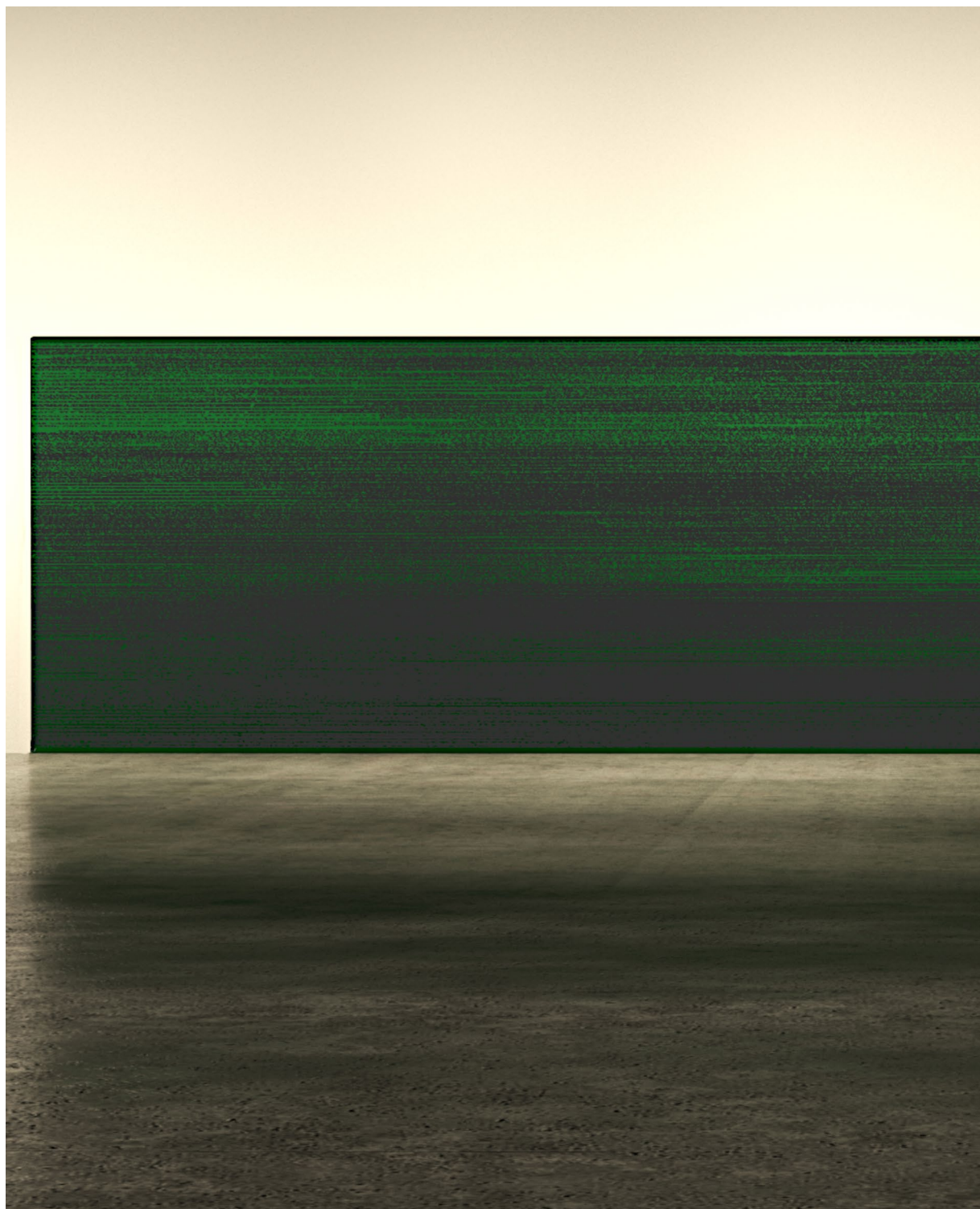
Luiz Olivieri, *Cacofonia* (2021).



Luiz Olivieri, *Cacofonia* (2021).

**lousa, palavra cacofônica ou mato da escola (2021)**

Outro trabalho realizado a partir da cacofonia I é uma lousa em grande formato (3 x 10 m). Com a gravação do texto a laser sobre uma fórmica verde, crio uma mancha visual que permite a leitura quando o público se aproximar da obra.







Luiz Olivieri, *Lousa, palavra cacofônica ou mato da escola* (2021).







Luiz Olivieri, *Lousa, palavra cacofônica ou mato da escola* (2021).



# **6. professor em escuta**

O que ocorreria se os professores escutassem mais, se todos os participantes da escola escutassem mais, se a escola fosse mais ouvida? Se pudéssemos sintetizar toda a pedagogia de Paulo Freire em uma única palavra, certamente seria a pedagogia da escuta. Por isso, Freire suscita como premissa a coragem do educador, pois ouvir é, antes de tudo, uma ação corajosa. Muito do silenciamento presente nas escolas se relaciona com o medo de ouvir (uma vez que a escuta é a possibilidade do som, muitas vezes indócil).

Roland Barthes aponta que não é possível comparar o professor com o psicanalista “*É exatamente o contrário o que se passa: é ele o psicanalisado*” (BARTHES, 1988, p.316). Eu tenho minhas dúvidas sobre isso...

Como já mencionei, é comum os professores me procurarem para desabafar sobre seus sofrimentos em relação a suas vidas na escola. Me coloco apenas à escuta, falo o mínimo possível. Muitas vezes os tranquilizando. (Às vezes me pergunto quantas vezes mais ganharia sendo um terapeuta em vez de um professor?)

É comum me colocar como um professor à escuta, realizando aulas de escuta. Simplesmente me disponho a ouvir as alunas e alunos falarem livremente. Essas aulas são sempre muito aliviantes e ampliam o grau de proximidade e horizontalidade entre mim e os estudantes. O professor que é apenas falante incorrerá sempre nos erros da fala (BARTHES, 1988).

Talvez por isso a escuta seja tão repleta de visibilidade, pois quem fala não se olha, nem se escuta. Já quem escuta vê e ouve os erros da fala. Provavelmente, por essa razão a escuta aponte caminhos em penumbra quando dá materialidade sonora aos erros. Como já foi dito, a escuta revela a sombra sonora das coisas. E por apresentar os espaços vazios, a escuta é tão potente enquanto abertura. Ouvir o mundo revela as falhas por onde a topografia ressonante se faz, por onde as paisagens se fazem som.

## **escuta x filantropia**

De fato, ouvir é um dos maiores atos de coragem. Ouvir não tem nada a ver com a escuta cristã, confessional. Ouvir não se assemelha também ao ato de dar moedas a alguém que não tem o que comer. Ouvir se opõe radicalmente a uma falsa ação.

Tão perversa quanto a fala oca apontada por Freire, podemos pensar na falsa escuta, a que não ouve, que não provoca aberturas. Jean-Luc Nancy chama essa ação de filantropia, "*em que a condescendência ressoa com a boa intenção, frequentemente também numa tonalidade piedosa*" (NANCY, 2013, p.14).

A escuta proposta neste texto, e que busco desenvolver enquanto professor-artista em sala de aula, é semelhante a que busca Nancy quando ele se questiona sobre a tonalidade ontológica de quem está à escuta: "*o que é um ser dado à escuta, formado por ela ou nela, escutando com o todo o seu ser?*" (NANCY, 2013, p.14) Muito do problema da educação vem do uso de uma sistemática escuta filantrópica por todos os agentes do sistema educacional, incluindo governos, professores e sociedade brasileira.

Escutar não envolve apenas dar ouvidos a alguém que fala, mas escutar os sons que dão corpo àquela voz, escutar também os ruídos dos espaços. Por exemplo, quando estamos dando uma aula, por mais que nossa voz esteja em evidência, uma série de sons ocorrem ao mesmo tempo e podem ter, mais ou a mesma importância para os estudantes.

## **a linguagem estranha da escola**

Os sons externos à sala podem atrapalhar completamente a aula, mas eles dizem muitas coisas, os sons tornam vivos os lugares. Perceber a escola como um lugar silencioso é tão ou mais assustador quanto percebê-la como um espaço caótico. Querer que uma escola, cheia de adolescentes, seja silenciosa é uma forma de querer destruí-la.

Nossos ouvidos são treinados para serem extremamente seletivos. Quando escutamos uma música, por exemplo, tendemos a silenciar o ambiente em que as ondas estão sendo reproduzidas.

Essa escuta seletiva não ocorre com todas as pessoas de todas as sociedades. Se não prestamos atenção nos ruídos da escola é porque não entendemos a escola como parte de nós, mas como um espaço externo e sem vida.

A música indígena, por exemplo, incorpora os “ruídos” externos aos espaços, dá poder ao espaço, entende-o como vivo. Seja ao ar livre ou em uma oca, independente de onde são executadas, os ruídos fazem parte da música tanto quanto as vozes e instrumentos e

*(...) chamar esses sons de ruídos, aliás, é já uma projeção de categorias ocidentais que não tem qualquer sentido na ótica indígena, já que o som produzido pelo nativo não se quer isolado ou contrastado em relação ao som produzido pela natureza*  
(BARROS, 2009, p.9)

Que grande ouvido têm os indígenas, que engloba toda a floresta. Retomando a geopoética da escuta: o mundo é do tamanho da nossa escuta, e nossa escuta, do tamanho da nossa compressão de mundo. Ao contrário dos indígenas, somos treinados desde criança a nos concentrar na fala e na música mais do que nos sons do ambiente, isso reflete nossa compressão do que para nós é vivo e o que é inanimado.

Nosso ouvido funciona ao contrário do que descreve acima o musicólogo brasileiro José d’Assunção Barros (2009), ouvimos quando somos estrangeiros ao espaço. Por isso realizo duas estratégias para conseguir ouvir a escola: me coloco como um *professor-estrangeiro* e um *professor-espião*.

### **o professor-estrangeiro**

Não me identifico como um professor, nem como um artista com um ateliê deslocado para a escola, mas como uma pessoa em escuta situado no meio de um furacão, como a espiral da Cacofonia I.

Para permanecer em escuta, tenho utilizado uma estratégia: ficar menos de dois anos em cada escola. Depois me sinto sur-

do, começo a querer me apropriar da escola, fazê-la casa. Nesse momento, vou para outra escola para permanecer em situação de estrangeiro.

Talvez, só seja possível estar em residência enquanto “estrangeiro”. O estrangeiro que busca decifrar os sons que se desvelam em seu ouvido ainda sem linguagem, que ouve sutilezas e tenta criar seus primeiros significados. O estrangeiro não consegue distinguir os sons “importantes” dos “ruídos”, elencá-los por ordem de apreço. Esse estrangeirismo lembra o artigo de Gilmar Rocha (2001) quando analisa a canção *Estrangeiro* (1989), de Caetano Veloso. Rocha comenta a transformação do exótico em familiar e o familiar como uma narrativa do olhar (ROCHA, 2001).

O estrangeiro é atento, por uma questão de sobrevivência. Essa particularidade do ouvinte também é apontada por Murray Schaefer (1966), criador do termo paisagem sonora, quando afirma que “*o hábito que adquirimos de identificar tão facilmente tanto as fontes sonoras como os sons diversos que elas emitem, mascara nossa aprendizagem.*” (SCHAEFFER, 1966, p.336)

Em nossa sociedade, só se escuta com um ouvido estrangeiro. Retomo aqui o exemplo já citado anteriormente, da ouvinte que após imersão nas obras da exposição *Espaço Ressonante*(2017) se torna estrangeira de sua própria casa, no seu mais conhecido e domesticado espaço. Paulo Freire também alerta para a falta de estranhamento e curiosidade:

*(...) o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.* (FREIRE, 1996, p.33)

O estrangeiro entende o espaço como vivo, o professor-estrangeiro escuta as pulsações da escola e estimula os seus alunos a também a *estranharem*.

## professor-espião

Todo bom ouvinte é um espião e todo bom espião é um bom ouvinte. A espionagem está na etimologia do verbo escutar. O filósofo Jean-Luc Nancy reflete sobre essa questão:

*Depois de ter designado uma escuta (que espia), a palavra <<écoute>> [<<escuta>>] designou um lugar a partir de onde se escuta em segredo. <<Estar à escuta>> consistiu primeiramente em estar colocado num local escondido de onde pode surpreender-se uma conversação ou uma confissão. <<Estar à escuta>> foi uma expressão de espionagem militar antes de voltar, pela radiofonia, ao espaço público, não sem permanecer também, no registro telefônico, um assunto de confidência ou de segredo roubado. (NANCY, 2013, p.15)*

A principal característica dos espiões é a escuta: o som ultrapassa as paredes, as muralhas da escola, faz visível o que não está dado à visão. Muitas vezes me vejo como um espião dentro da escola pelo simples fato de estar à escuta. Um professor-espião em exercício efetivo da Secretaria de Educação do DF que escuta as atrocidades e violências diárias do Sistema Escolar. Um professor diante do tempo-surdo das escolas<sup>71</sup>.

O filósofo Peter Szendy, no seu livro *All Ears: The Aesthetics of Espionage* (2017), faz um levantamento de espiões, reais e literários, demonstrando como os seus ouvidos eram suas principais armas. Uma outra característica do professor-espião é o uso do seu ponto de escuta como uma extensão do corpo. Com ele é

---

71 A experiência do tempo-surdo é muito comum nas escolas tradicionais, mas atualmente há belas exceções em unidades escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para citar alguns exemplos temos as Escolas Parque e a escolas 316 e 115 norte, no ensino infantil. No nível médio, o Centro de Ensino Médio número 3 de Taguatinga Sul tem uma proposta inovadora de Ensino Integral, com enfoque em atividades artísticas como dança, música, teatro em consonância com o conteúdo mais tradicional.



possível ultrapassar algumas *barreiras sonoras*. O professor-espião que possui uma escuta desfuncionalizada utiliza todos os seus pontos de escuta com diferentes tipos de sonoridades, já mencionadas (omnidirecional, cardioide, direcional, vibratório, eletromagnético), mas também um pequeno ponto de escuta, usados pelos espiões, que de fato dá nome ao pequeno microfone de espionagem. Não por acaso os termos escutar e espionar são etimologicamente relacionados.

Dando sequência à ideia de espionagem da escuta, vamos analisar, no próximo capítulo, em qual lugar reside o ouvinte estrangeiro.

# **7. escola como residência artística**

## **escutar é residir o espaço-fluxo**

Existe uma característica da escuta que tratei no capítulo anterior e que agora, com a apresentação de diversas obras, se fará mais clara: escutar é estar em sons, habitar paisagens sonoras. É possível aprofundarmos essa ideia e entendermos a escuta como uma forma de se residir o espaço-tempo. Ou seja, qualquer pessoa que se coloque em escuta, sondando, estará habitando atmosferas. O ouvinte é o residente dos sons.

Por isso, no meu cotidiano, como um professor-artista sondante, a todo momento estou imerso nos sons da escola, ouvindo-a como um espaço ressonante: lugar atmosférico de movimentos infinitos. Essa noção de espaço que a escuta propicia se opõe à ideia do espaço fixo, da escola-imutável<sup>72</sup>. O ouvinte percebe e se torna parte das diferentes vibrações do espaço. A atmosfera é um espaço afetivo ressonante, que se dá a cada momento, em cada posição tempo-espaço que o ouvinte se encontra (ENGLISH, 2017).

### **o sentido político de se ouvir a escola**

Uma vez que a escuta é uma ação inventiva, a proposta de ouvir-residir os sons da escola é reinventá-la. Talvez seja esse o meu principal propósito como artista-professor em relação à escola. A escuta requer que se vá além das frequências sonoras que chegam ao corpo. Essas frequências são a experiência física do espaço, porém, a escuta solicita ao ouvinte o agenciamento do metafísico em direção aos seus desejos (ENGLISH, 2017). Voegelin (2010), filósofo alemão radicado nos Estados Unidos, traça essa caminhada-exploratória da percepção dos espaços até os lugares. Podemos transpor o pensamento do filósofo para a escola e analisar a passagem da escola de um não-lugar para um lugar.

---

72 Por incrível que pareça, a noção de escola como espaço-fluxo ainda é muito distante para muitos profissionais nas escolas. É muito comum as pessoas desejarem que a escola seja o que elas viveram décadas atrás.

Essa passagem é realizada pelos ouvintes, que percebem as frequências sonoras e vão em busca dos sons. Essa trajetória que vai das frequências sonoras aos desejos é a descoberta do tempo e do lugar. Ouvir solicita, portanto, para além de coragem, uma atenção que não a de simplesmente se abrir ao mundo, mas a energia para explorar espaços.

### **educação por ondas**

A escuta como residência nos permite, por exemplo, desconstruir a noção de sala de aula: não reconhecer mais a escola a partir de uma arquitetura, mas por suas diversas oscilações e interconexões em rede. A escola como ondas.

Existe um poema muito bonito que nos instiga a imaginar a experiência mais profunda e sutil do ensinar e do aprender. O poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto em *O que o mar sim aprende do canavial*, que integra o livro *A Educação pela pedra* (1965), escreve sobre as trocas de aprendizagem entre o mar e canavial.

*O que o mar sim aprende do canavial:*

*a elocução horizontal de seu verso;  
a geórgica de cordel, ininterrupta,  
narrada em voz e silêncio paralelos.*

*O que o mar não aprende do canavial:*

*a veemência passional da preamar;  
a mão-de-pilão das ondas na areia,  
moída e miúda, pilada do que pilar.*

*O que o canavial sim aprende do mar:*

*o avançar em linha rasteira da onda;  
o espraiar-se minucioso, de líquido,  
alagando cova a cova onde se alonga.*

*O que o canavial não aprende do mar:*

*o desmedido do derramar-se da cana;  
o comedimento do latifúndio do mar,  
que menos lastradamente se derrama.*

Inspirado nessa dimensão de aprendizagem do poema de João Cabral, realizei uma série de ações, durante cinco dias, na Escola Municipal de Olhos d'Água/GO<sup>73</sup> que resultaram nos objetos da série *Educação por ondas* (2018-2019).

No período de residência artística naquela escola, conversei com os professores e estudantes. Nessas conversas, conheci uma professora que havia construído uma das salas de aula por iniciativa própria. Com a ajuda de um amigo pedreiro, depois de dois finais de semana a terceira sala da escola estava pronta.

Uma outra professora me contou da sua intenção de transformar a escola em um ponto turístico: “*as pessoas visitam a igreja, a praça e o cemitério, mas não visitam a escola, por quê? Assim poderíamos conseguir mais dinheiro*”, questionava ela. Essas conversas deram origem às cacofonias V e VI.

O professor de Física me convidou para apresentar os conceitos das ondas mecânicas e eletromagnéticas a partir dos meus experimentos e ministrei duas aulas. Durante as aulas, fizemos um mapeamento, com a participação dos estudantes, dos campos eletromagnéticos da sala de aula e posteriormente de toda a escola. Os campos eletromagnéticos, registrados em áudio, que compõem cada objeto da série *Educação por Ondas* são: as “ondas luminosas do pátio da escola”, as “radiações do depósito de livros didáticos”, os “pulsos silenciosos da sala de aula” e a “propagação de ondas ao lado do cemitério”<sup>74</sup>.

Para realizar as gravações dessas ondas silenciosas, inaudíveis ao ouvido humano, utilizei diferentes receptores eletromagnéticos, alguns deles construídos por mim utilizando placa solar, outros

---

73 Essa residência foi proposta e coordenada pelo professor Dr. Christus Nóbrega durante a disciplina Processos em Residência do PPG-Arte UnB, em parceria com o Naco (Núcleo de Arte do Centro-Oeste).

74 Cada uma dessas palavras-pulsantes está associada ao áudio reproduzido em cada um dos 4 objetos da série. Esses trabalhos foram expostos na Galeria Casa, entre 03 e 26 de setembro de 2019 e tiveram curadoria de Renata Azambuja e Christus Nóbrega.

com fios de cobre. Para tornar audível essas ondas é necessário realizar uma “tradução” de energia, chamada de transdução, pelos físicos. Tanto as placas solares e o fio de cobre enrolado geram energia elétrica que pode ser escutada. Além disso, é possível ressaltar algumas frequências e inserir efeitos analógicos ou digitais durante as gravações.

Alguns artistas também se debruçaram nas possibilidades de conversão de ondas eletromagnéticas em mecânicas. De forma precursora, podemos citar os artista Joe Jones, integrante do Grupo Fluxus, nos seus espaços imersivos e objetos musicais da série *Solar Music* (1988), e Christina Kubisch que desenvolveu grande parte de sua obra amplificando os campos eletromagnéticos. Em suas *electromagnetic walks*, por exemplo, Kubisch convida o público a escutar os campos eletromagnéticos da cidade.

Mesmo artistas que não trabalharam diretamente com a manipulação das ondas eletromagnéticas reconhecem a interferência dessas ondas no espaço. As ondas silenciosas são chamadas de forma genérica por John Cage de *non-sounds*. Cage afirma que os sons e não sons afetam nossa percepção espacial da mesma maneira: “É indissociável e simultâneo com todos os outros sons e não sons que, recebidos por outros aparelhos que não o ouvido, operam da mesma maneira” (CAGE, 2011, p.14. Tradução nossa)<sup>75</sup>.

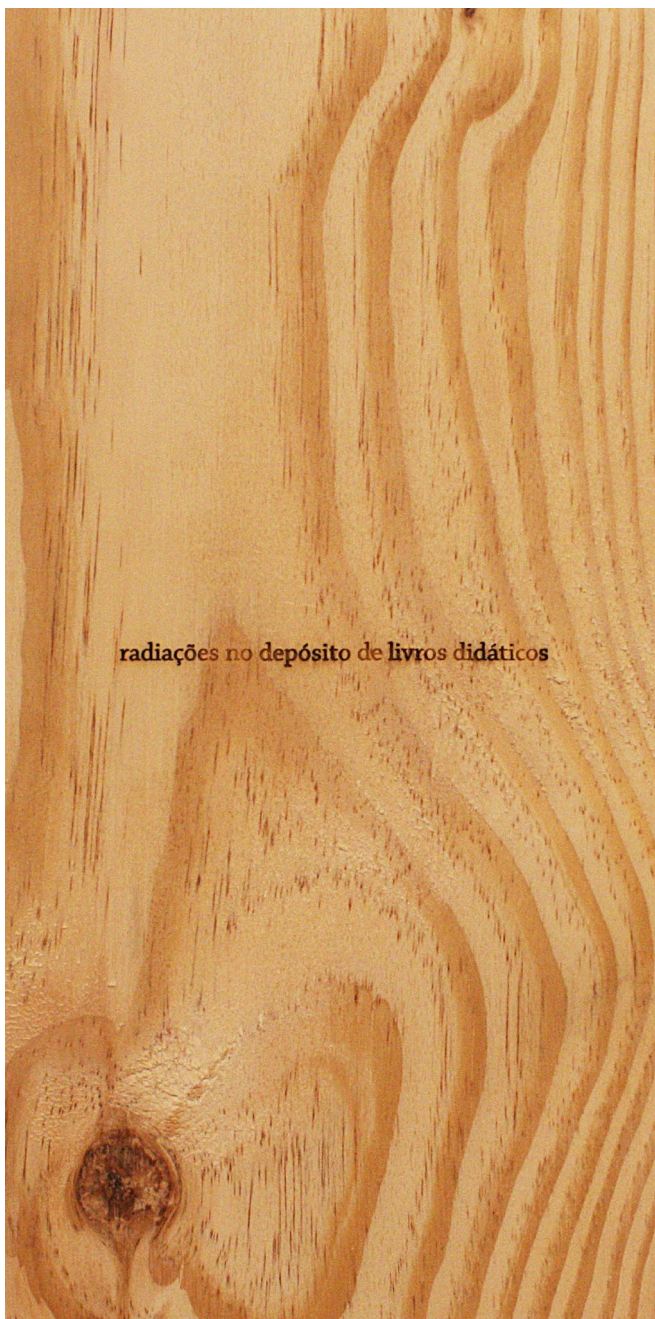
---

75 “It is inextricably synchronous with all other, sounds, non-sounds, which latter, received by other sets than the ear, operate in the same manner.”



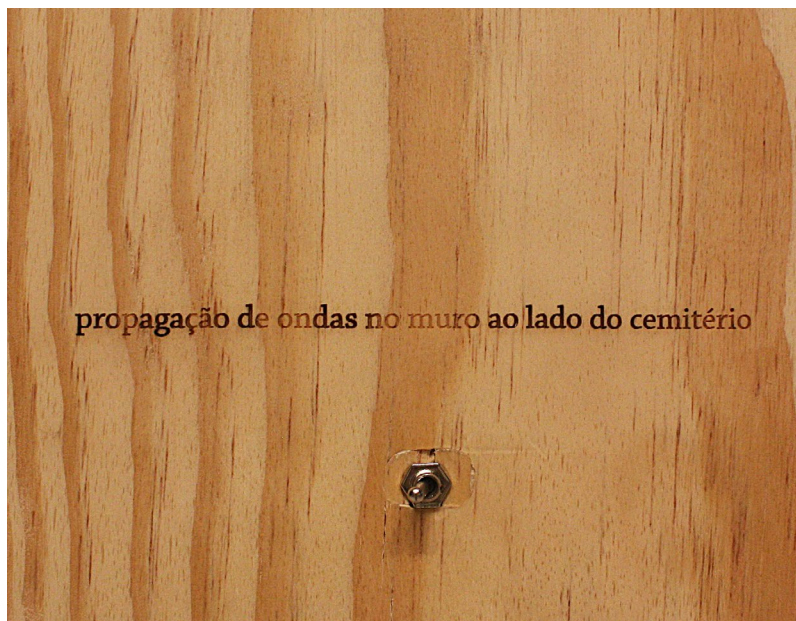
Luiz Olivieri, *Educação por ondas* (2019).



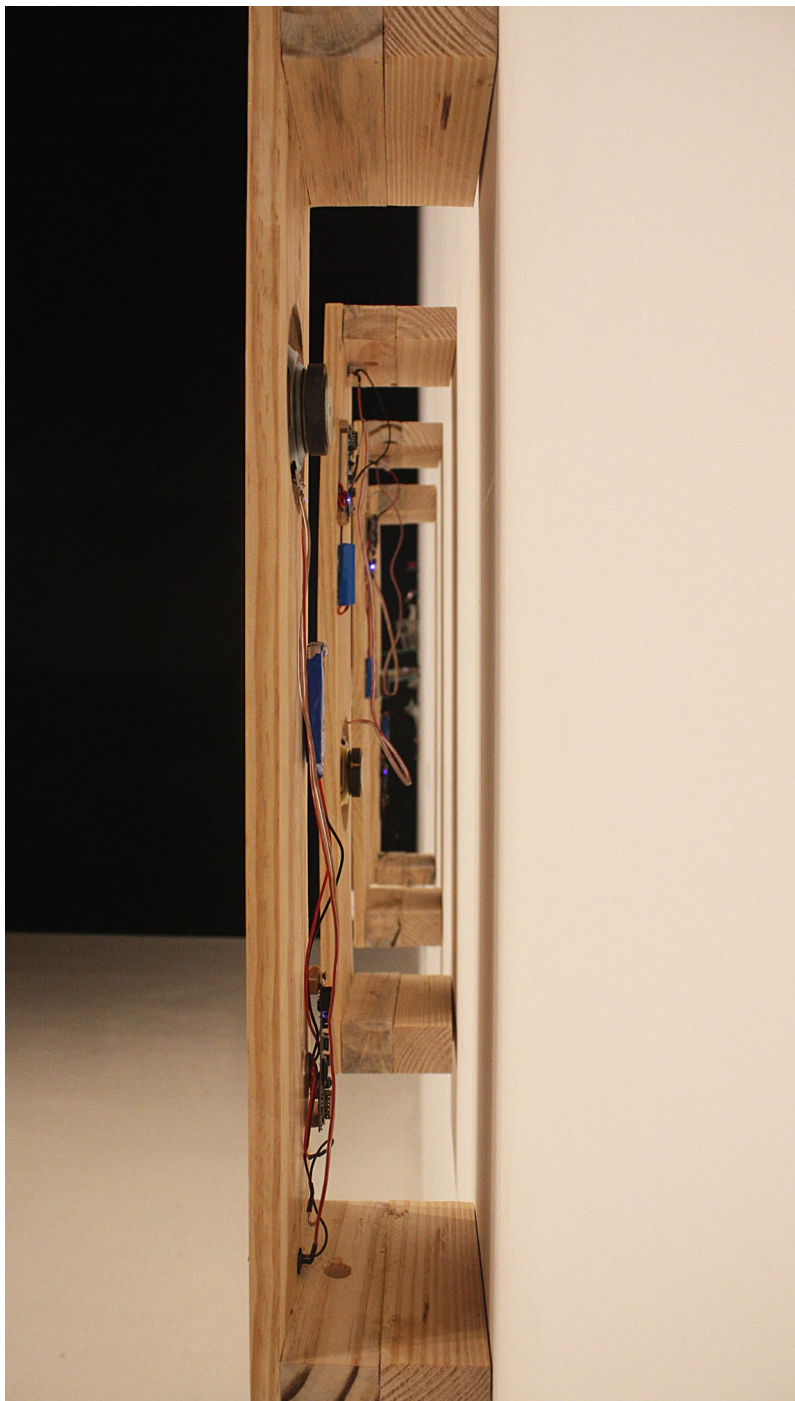


Luiz Olivieri, *Educação por ondas* (2019).





Luiz Olivieri, *Educação por ondas* (2019).



Luiz Olivieri, *Educação por ondas* (2019).



Escola Municipal de Olhos d'Água/GO.





Registro da residência artística que realizei na Escola Municipal de Olhos D'Água/GO.



Registro da residência artística que realizei na Escola Municipal de Olhos D'Água/GO.



Estudantes realizando o mapeamento sonoro da escola, em Olhos D'Água/GO.





Estudantes realizando o mapeamento sonoro da escola, em Olhos D'Água/GO.



Estudantes realizando o mapeamento sonoro da escola, em Olhos D'Água/GO.





Estudantes realizando o mapeamento sonoro da escola, em Olhos D'Água/GO.

Para mim, a experiência de gravar as ondas eletromagnéticas da escola e depois reproduzi-las em ripas de madeira dá à escola e aos seus acontecimentos a dimensão cósmica. Esse trabalho escreve uma espécie de cosmografia da escola e a apresenta como uma utopia de novos sons.

A forma de montagem do trabalho, interativa, com a possibilidade de reprodução dos áudios, partiu da ideia de se criar um eco entre o público e a escola. Um espaço afetivo ressonante que se contrapõe à noção tradicional de educação, na qual as experiências vividas podem ser quantificadas em gráficos e números. Por outro lado, como já dito anteriormente, entendo a escola como uma atmosfera vivenciada e esses objetos amplificam essas interconexões de forças e visões antagônicas, numa tentativa de se redescobrir a escola, reinventá-la.

### **eletrocardiograma**

Em uma outra obra realizo a sonificação<sup>76</sup> de 18 macro e microdados escolares. Trata-se de um vídeo para reprodução em 3 monitores ou em uma projeção semi-circular imersiva.

O movimento de uma barra temporal em cada gráfico torna possível relacionar os sons escutados na obra com as curvas nas representações.

A forma de levantamento dos dados utilizou dois critérios: os nove macrodados foram obtidos por meio de pesquisa ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, sobre a série histórica de 32 anos da redemocratização brasileira

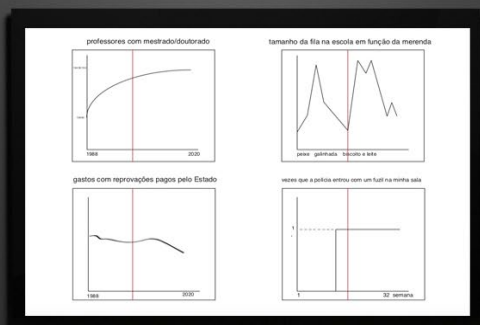
---

76 A sonificação se utiliza de dados, gráficos e softwares de processamento de som para produção de áudio. É possível também realizar processos não eletrônicos como a utilização dos dados e gráficos como partituras musicais executadas por um músico.

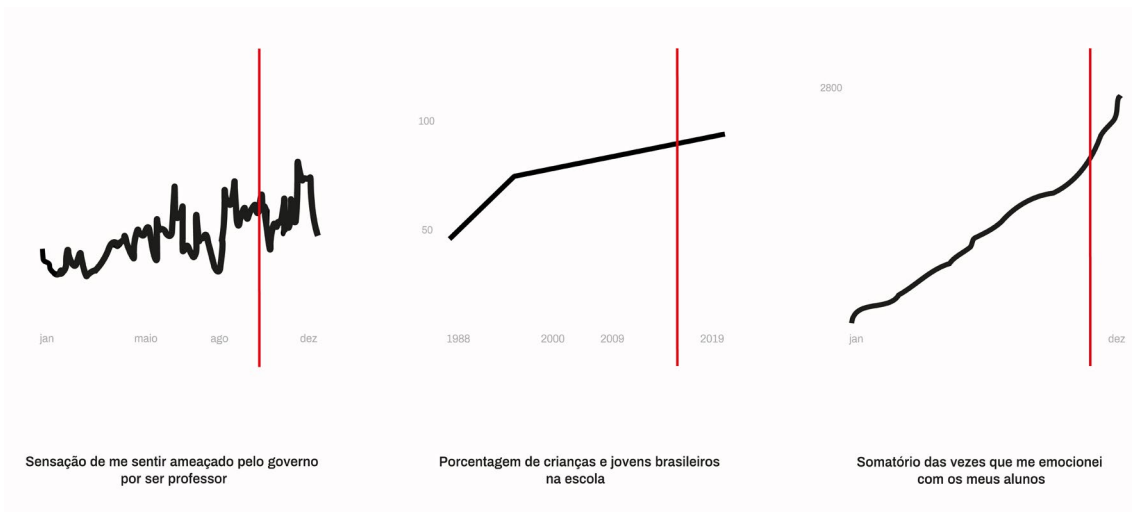
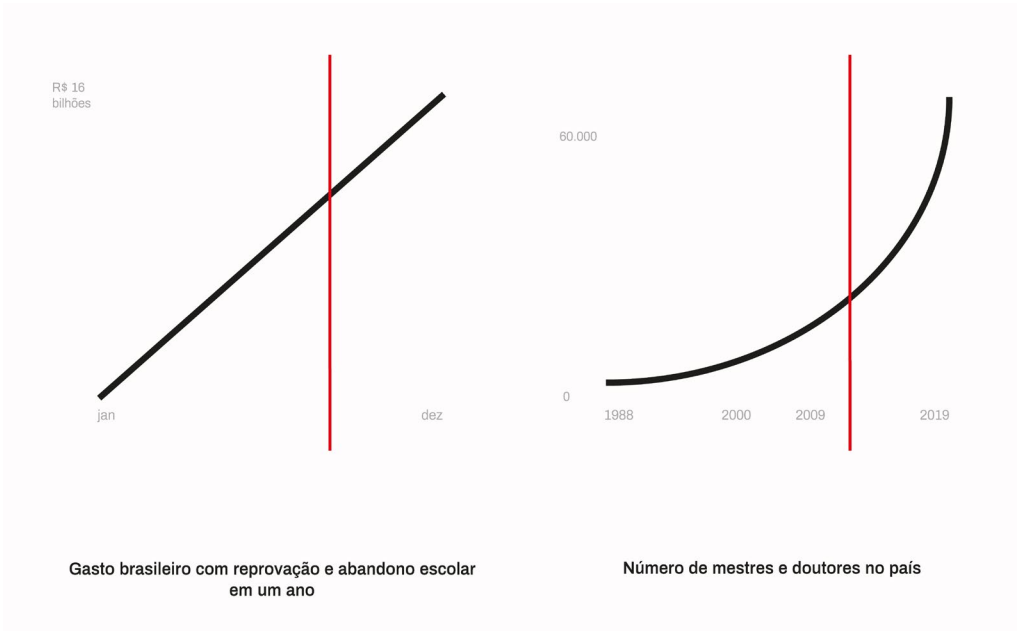
(1988-2020). Exemplos de dados: número de professores com mestrado e doutorado na educação básica (EB), investimentos na EB, número de matrículas na EB, gasto com reprovações e abandono na EB, taxa de abandono de alunos negros, número de escolas.

Já os nove microdados têm caráter mais subjetivo e se referem à minha percepção no período de 32 semanas de um ano letivo como professor de escola pública. Exemplo de microdados: número de vezes que a sirene tocou na minha escola, vezes que percebi a inventividade dos alunos, vezes que a polícia entrou com um fuzil na minha sala de aula, tamanho da fila da merenda em função do cardápio, conteúdo indígena na escola, vezes que me senti ameaçado pelo Estado por ser professor, vezes que percebi silenciamento dos estudantes, vezes que me emocionei com o trabalho dos meus colegas, vezes que tocou funk na escola.

Esta obra parte do princípio de que macro e microdados influenciam diretamente as salas de aula e são uma série de acontecimentos diários que se acumulam. Os microdados muitas vezes não se tornam evidentes, pois são difíceis de serem mensurados, porém, se referem ao microespaço de sutilezas onde se dá o processo de ensino e aprendizagem. Esse trabalho é um eletrocardiograma da educação pública.



Luiz Olivieri, *Eletrocardiograma* (2021).



Luiz Olivieri, *Eletrocardiograma* (2021).

## **transpor escutas**

Tenho percebido que realizo um caminho-método em que algumas etapas se repetem durante a produção de minhas obras. A trajetória inicia-se com a escuta, quando resido nos sons de determinado espaço. Depois, busco transpor esses espaços multitemporais, ação que muitas vezes se mostra extremamente complexa!

Transpor uma escuta não significa transportar frequências sonoras. Quem tem um aplicativo de músicas no celular, como o *Spotify*, transporta frequências sonoras, mas não a sua escuta. Transpor uma escuta significa provocar novos espaços de escuta, campos vastos para especulações e subversões.

O filósofo francês Peter Szendy radicaliza no sentido inventivo da escuta ao dedicar um livro para analisar os direitos de propriedade do ouvinte. A pergunta central no livro *Listen: A history of our ears* (2001), de Szendy, é: a quem pertence o direito da escuta realizada? O autor medita sobre sua maneira de ouvir algumas de suas músicas preferidas, percebendo o que lhe chama a atenção em cada trecho musical (às vezes ele foca em uma respiração do músico, em outras no timbre da voz do tenor). O grau subjetivo da escuta lhe faz pensar que deveria existir uma história da escuta, paralela à historiografia da música. Segundo, Szendy, em consonância com Barthes, o ouvinte tem a possibilidade de ser completamente irresponsável, pois não existe um contrato de escuta entre o compositor de uma música e ele, por exemplo (SZANDY, 2008).

Transpor uma escuta deve ser mesmo impossível. Mas os extrapolamentos que todos nós realizamos ao escutar são repletos de subjetividade e podem se tornar uma espécie de provocação para iniciarmos a materialização de experiências, como as vivenciadas por mim na escola em Olhos d'Água. Imagino que compositores também busquem transpor suas escutas em determinadas obras, quando realizam versões de outras músicas, por exemplo.

Se transpor uma escuta é algo impossível, as possibilidades de materialidade que podem surgir a partir dessa tentativa são infinitas. Foi com esse desejo que surgiram as palavras-pulsantes,

por exemplo, ou os *Espaços Ressonantes* (2017). Enfim, podemos pensar que escutar é residir paisagens sonoras. Transpor escutas é uma possibilidade de produção de obras ou outras formas de se tentar registrar esse processo. Não seriam essas duas ações: a experiência do lugar e o registro dessa experiência as etapas de uma residência artística?

Certamente, a tentativa de se transpor escutas é uma possibilidade metodológica no processo de um trabalho sonoro, uma vez que transpor paisagens é o ofício do poeta. Em *O que Alécio Vê?* (2018), Carlos Drummond de Andrade escreve sobre a possibilidade de transpor experiências corporalmente: conversas, sonhos utópicos, a passagem das pessoas pelas ruas. O poema inicia-se assim:

*A voz lhe disse (uma secreta voz)*  
- Vai, Alécio, ver. Vê e reflete o visto, e todos captem  
por seu olhar o sentimento das formas. (DRUMMOND, 2018,  
p.39)

A secreta voz pede a Alécio que vá ver o mundo, e, depois, que ele passe a refleti-lo. A ponto de quem o encontrar, consiga trazer para si não só as imagens (sonoras-visuais-existenciais) que ele viu, mas o sentido que elas lhe despertaram. Ou seja, mesmo quando tratamos de ondas quase silenciosas ou de sons que não escutamos sem o uso de equipamentos eletrônicos, em última instância, o artista sonoro se relaciona com a ideia, de alguma forma, de realizar uma transposição do que ouviu.

### **quem está em residência?**

Assim que comecei a trabalhar como professor, em 2015, me incomodei com os primeiros sons que ouvi na escola. Minha primeira ação, que se estende até hoje, foi de me afastar da sala de professores por causa do excesso de cacofonias daquele espaço. Meu segundo gesto foi anotar as minhas experiências sonoras da escola, e a partir daí me vi em um processo de residência.



Como um desdobramento desses processos, provoquei os estudantes a realizarem escutas na escola e em suas casas. Os estudantes passaram a descrever e a realizar registros de escuta da escola dos seus arredores com olhares e ouvidos muito potentes e subversivos. Entendo que parte desses estudantes também esteve em residência artística, como vemos nas obras da série *Extraclasse* (2021).

### **o espaço escolar**

Existe um aspecto curioso na realização de residências artísticas nas escolas: o limite do espaço. A realização de uma residência artística em um espaço tão pequeno como uma escola me lembra a viagem em volta do quarto, de Xavier de Maistre. No livro, *Viagem em volta do meu quarto* (1998) o escritor narra cada detalhe do seu quarto, como se os visse com o entusiasmo de uma longa expedição.

A escola como um não-lugar me traz a sensação de Julio Cortázar e Carol Dunlop viajando pelos postos de gasolina em uma autoestrada presente no livro *Os Autonautas da Cosmopista* (1991). As experiências pessoais da dupla pelo espaço hostil da rodovia a torna um lugar, um espaço afetivo. É nesse sentido que compreendo meu desejo de escutar a escola, a possibilidade de criar lugar no não lugar, elevar a escola ao lugar geopoético. Na medida em que eu e os alunos vamos explorando a escola em escuta, a escola se faz e refaz.

A escuta nos força a imaginar os espaços provocados pelas ondas sonoras, fazê-los sons. Ouvir a escola é uma maneira de dar-lhe novos significados. É também uma forma de ouvir para além dela, atravessá-la, torná-la mundos, vivendo-o por dentro, por corpos vivos, habitá-la (MERLEAU-PONTY, 1996). Ouvir a escola é reinventá-la por dentro, por suas vísceras.

À medida que a escola deixa de ser um ambiente distante, um espaço selvagem, à medida que se passa a habitar a escola, se encontram espaços de respiro, uma vez que a escola deixa de ser um território e passa a ser um território usado (SANTOS, 2001),

a questão do ermo escolar, do espaço distante se dissolve, se torna lugar de afetos (MORTON, 2007).

Assim como as residências artística são uma ação formativa, o residente dos sons aprende ouvindo, produz conhecimento criando suas narrativas de escuta, percebendo/criando sons de várias direções e tempos. Cada ouvinte ouve de um lugar, com os seus diversos pontos de escuta, com uma perspectiva multi-dimensional, não apenas frontal. Quantas formas a escola pode assumir residida por diferentes corpos, não apenas no sentido físico, mas filosófico/geopoético da escuta?

Existe uma ideia, por parte de alguns professores que demonstra uma grande falta de escuta: a ideia de isolamento da sala de aula, como se esses espaços não estivessem inseridos em uma escola! A ampliação dessa surdez é a ideia de isolamento da escola, como se ela fosse uma ilha, separada do mundo. Entendo que essa falta de escuta contribui para os acontecimentos diários e atravancados da escola e para o surgimento de muitas doenças psicológicas em professores e alunos.

Tocamos distâncias, simplesmente, ao escutar. Como não ouvir a voz de um outro professor, vinda de outra sala, se sobrepondo à sua? Como não escutar um comentário de um aluno sobre o que ele acabou de fazer antes de entrar na “sua aula”? Como não perceber diversos alunos, jogando, ouvindo música, conversando em apps de mensagem, nas mídias sociais, recebendo e trocando memes, figurinhas, emojis, durante a “sua aula”? Como não ver e ouvir a respiração ainda ofegante dos alunos que chegam da quadra de esportes? Como não perceber os olhares profundos dos estudantes querendo comunicar algo? Como não se dar conta que a toda hora os alunos saem e voltam para “sua aula”?

Aliás, se a escola não se constituir como algo muito maior do que as aulas ministradas ela perde sua razão de existir. A escola deve absorver o extra-escola, o extraclasse. Ouvir os ruídos da escola é uma forma de perceber que ela não está isolada do mundo, ao contrário: a escola são mundos. Mundos geopolíticos e poéticos que provocam ressonâncias entre si (como podemos observar

nas obras *Extraclasse* e *Cacofonias*). Ouvir a escola, portanto, entendendo-a como uma célula geopolítica, um espaço geográfico “*não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente*” (SANTOS, 2001, p. 80).

### **outros exemplos de residências artística em escolas**

A prática de residência artística não faz parte dos cursos de licenciatura. Mesmo nos Estados Unidos e Europa, apesar da prática de residência artística em escolas e universidades serem um pouco mais comuns, ainda é pequena a quantidade de estudos e experiências sobre esse assunto.

Um artigo<sup>77</sup> de duas educadoras norte americanas relata a experiência de residência de uma pintora na universidade de Indiana, na Pensilvânia, e a interação com estudantes de pedagogia e ensino especial. O artigo defende a importância da proposta, com relatos dos alunos, para se compreender melhor aspectos da prática artística e da própria História e Teoria da Arte. Muitos estudantes tinham preconceitos em relação a algumas questões artísticas e mudaram o ponto de vista após a residência, a ponto de desejarem realizar mais experimentos artísticos no seu cotidiano e em suas aulas.

O AiR, Artist-in-Residence, programa do governo australiano iniciado em 2008, investiu 5.2 milhões de dólares australianos para melhorar a qualidade da educação e o ensino das Artes naquele país. O programa financiou artistas profissionais residentes em escolas, centros de educação infantil e universidades. Artistas e

---

77 ENGELMANN, Julie Bernstein; KAPPEL, Alexandria; KERRY-MORAN, Kelli Jo. Moving Fiercely Linear Preservice Teachers into the Joys of Integrating Art in the Classroom: An Artist Residency in a University Early Childhood and Special Education Program. In: Teaching Artist Journal, v.16(1-2), pp. 5-18, abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326658512\\_Moving\\_Fiercely\\_Linear\\_Preservice\\_Teachers\\_into\\_the\\_Joys\\_of\\_Integrating\\_Art\\_in\\_the\\_Classroom\\_An\\_Artist\\_Residency\\_in\\_a\\_University\\_Early\\_Childhood\\_and\\_Special\\_Education\\_Program](https://www.researchgate.net/publication/326658512_Moving_Fiercely_Linear_Preservice_Teachers_into_the_Joys_of_Integrating_Art_in_the_Classroom_An_Artist_Residency_in_a_University_Early_Childhood_and_Special_Education_Program). Acesso: em 10 out. 2018.

alunos trabalharam em parceria em experiências imersivas. O programa AiR foi implementado em um momento de significativa reforma na educação australiana, incluindo o desenvolvimento do primeiro currículo nacional do país e a renovação de uma agenda de criatividade para as escolas australianas. Um artigo<sup>78</sup> analisa a influência que esse programa provocou na formulação das diretrizes educacionais australianas e no ganho de “capital” criativo por parte dos estudantes das instituições participantes.

Aqui no Brasil, programas governamentais de residência artística em escolas ainda são um horizonte distante. De forma independente alguns artistas brasileiros também exploram a temática. O performer Fernando Hermógenes mescla educação artística com ações corporais em escolas, utilizando livros, papéis higiênico, cadernos e outros materiais escolares. O artista-professor entende a performance em escolas como prática de ensino<sup>79</sup>.



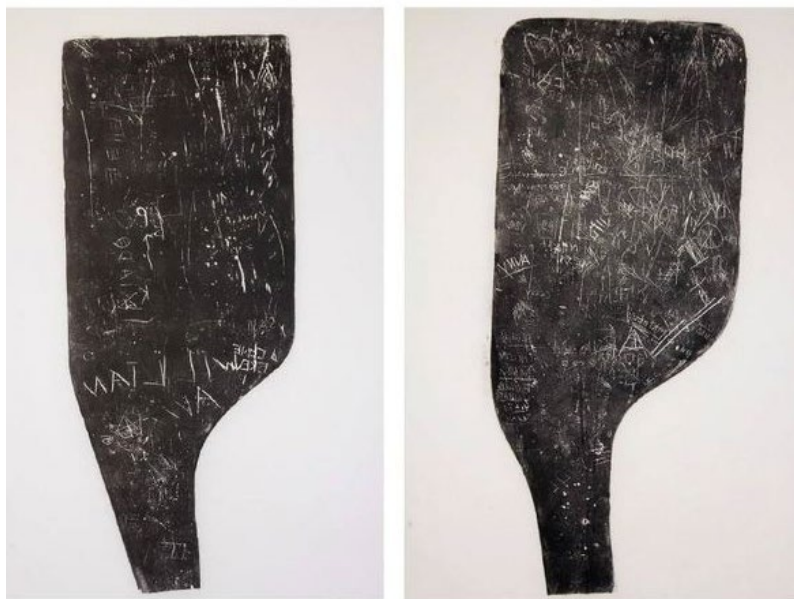
o artista-professor Fernando Hermógenes performando em uma de suas aulas

---

78 BAKER, William; HUNTER, Mary Ann; NAILON, Di. *Generating Cultural Capital? Impacts of Artists-in-Residence on Teacher Professional Learning*. In: Australian Journal of Teacher Education. v. 39, issue 6, 2014. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2339&context=ajte>. Acesso em 13 nov. 2018.

79 Retirado do blog do artista. Disponível em: <https://fernandohermogenes.blogspot.com/>. Acesso em: 12 out. 2018

Andréa Hygino e Luiza Coimbra realizaram, em 2017, a exposição *Prova de Estado* que teve como tema a precarização da educação pública. Por meio de gravuras e desenhos realizados a partir da arquitetura e lógica escolar, as artistas buscam mostrar a dureza do sistema educacional e como, por meio dele, se criam subterfúgios para reformar, deformar e transformar. Um dos trabalhos é a série de gravuras de Hygino intitulada *Prova de Estado* (2013) realizada com a impressão de tampos de carteiras escolares como matriz.



Andréa Hygino, *Prova de Estado*(2013).

## **zonas de sondiagem e residência artística na educação híbrida**

O projeto Interações (Não) Distantes (2013), promovido pelo curso de Licenciatura em Artes à distância, do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB), com apoio do Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) realizou residências artísticas nos polos do curso instalado. Em sua primeira edição, envolveu estudantes das comunidades de três cidades do interior do Acre: Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Tarauacá. Na segunda edição, foram quatro cidades: Brasiléia (AC), Rio Branco (AC), Buritituba (MG) e Barretos (SP). Por meio do diálogo em plataformas virtuais e encontros presenciais, ao final das residências, foram produzidas obras coletivas. Os artistas participantes do projeto foram Iris Helena (DF), Renata Mendes (SP) e Virgílio Neto (SP), na primeira edição; e Isabela Prado (MG), Luciana Paiva (DF) e Rodrigo Borges (MG), na segunda.

A junção entre residência artística e educação pública neste projeto aponta caminhos para o exercício da sondiagem no ensino híbrido. Considero essa discussão fundamental no atual momento, uma vez que a realidade da escola ubíqua, multidimensional e hipermóvel (Santaella, 2013) se impõe.

Um processo educacional verdadeiro deve se opor aos espaços silenciosos da educação mercantilista que tendem a se alastrar nos ensinamentos remotos e híbridos, impedindo qualquer proposta ativa que provoque espaços de escuta. A criação de zonas de sondiagem é uma estratégia, uma vez que a educação sempre se dará entre pessoas reais em contextos diversos, sendo o professor um mixador de sons que perpassam os processos. É o professor que irá equalizar os diferentes sons, tornando-os menos ou mais evidentes. Nesse sentido, no projeto Interações (Não) Distantes os artistas foram convidados a dialogar com as comunidades, inicialmente por meios virtuais, em seguida presenciais. Durante todo o processo, os estudantes apresentaram suas percepções acerca das cidades em que vivem e das proposições nas residências, fazendo com que

todos se moldassem às realidades, num processo de hospitalidade. Nas palavras do coordenador e idealizador do projeto, o professor doutor e artista Christus Nóbrega, a aventura de uma mixagem nos levou a *"abrir-se(..), emaranhar-se, perder-se e se reinventar.(...) por meio de uma rede rizomática em que os pensamentos e as sensações se complexificam"* (NÓBREGA, 2013, p.13).



Interações (Não) Distantes(2013), Sena Madureira (AC), com Íris Helena.



Interações (Não) Distantes(2013), Cruzeiro do Sul (AC), com Virgílio Neto.



Diferentemente do trabalho no ateliê, as zonas de sondagem criadas nos encontros do *Interações(Não)Distantes* permitiram uma troca entre mundos e, ao relacionar arte e educação, a universidade à distância pôde ampliar os seus territórios de alcance. Quando a universidade se move pelo desejo da escuta, o ensino se dá no "campo ampliado" e atinge e expande as dimensões dos processos educacionais.

Como vimos neste capítulo, a proposta de residências artísticas em práticas educacionais tende a ressaltar o caráter humano do espaço escolar e provocar fissuras por meio do olhar crítico dos artistas. Essas ações expõem as contradições do Sistema Educacional e, por isso, sugerem direções para a sua atualização. Essa percepção humana é justamente o componente humanista de uma prática educacional verdadeira. É esse estado de escuta também que encontra na escola um campo vasto a explorações para produções de obras. Nesse sentido, é importante que as instituições de fomento artístico possibilitem a realização de residências artísticas em escolas públicas brasileiras, pois essa iniciativa multiplicaria os resultados desta pesquisa e das outras experiências realizadas.

# **8. sons futuros**

Depois de tantas vozes e sons presentes neste texto, imagino quais deles permanecerão ressoando. Na verdade, pela singularidade da escuta, mais do que saber se estas palavras se farão eco, ficaria feliz se a leitura lhe reservasse uma imensidão de novos sons. E mais, pensando na educação pública, espero que, de alguma forma, esses novos sons possam tocar a escola, no sentido de fazê-la soar.

Durante a pesquisa, me fiz presente pelos sons da escola: este texto não se resume a conceitos apenas, há um vínculo tátil em tudo aqui, por isso imagino ser possível aplicações desta pesquisa por outros colegas. Nos meses de construção deste texto, pude realizar algumas apresentações para professores, artistas e o público em geral e ouvir as pessoas tocadas por este trabalho. Assim sendo, considero que o objetivo inicial de escrever sobre algo que fosse essencial foi alcançado.

A escuta é sempre um exercício de libertação e poder me aprofundar neste tema foi transformador. Tomei consciência de algumas estratégias em sala de aula e as transferei para minha produção no ateliê. Isso ampliou, em muito, as minhas possibilidades de trabalho. Além disso, pude experienciar uma pesquisa acadêmica em sondagem, o que foi possível pelo intenso espaço de escuta entre mim e meu orientador. Um outro ponto em relação à prática acadêmica foi produzir um texto em consonância com seus aspectos sonoros. Acredito que esses dois procedimentos podem inspirar pesquisadores e se tornar contribuições importantes para futuras pesquisas.

Outra característica do trabalho foi ter realizado uma pesquisa vinculada à educação, mas em uma linha de teoria e prática artística. Isso permitiu uma forma de captura e análise singular dos temas. A escola é um prisma sonoro e deveria estar sujeita a infinitas escutas. Percebo que há uma disputa, na própria academia, pelos campos de pesquisa, o que considero uma postura pobre. O mesmo ocorre na escola e um dos sons mais evidentes no ambiente escolar é a briga pelo controle dos espaços. Inicialmente, foi a disputa pelos sons na escola a motivação para esta escrita e a realização das obras da expo-

sição *Extraclasse*. São fundamentais novos pontos de escuta sobre a escola se a quisermos atual e plurissonora. Todas essas diversas compreensões terão perspectivas muito diferentes. Grande parte da renovação presente neste texto se deve a esse estrangeirismo poético em relação às práticas educacionais. Reafirmo: a escola é tão imbricada nas múltiplas questões sociais que todos os campos do conhecimento deveriam investigá-la, como única possibilidade de ampla reinvenção.

O ouvido espião que torna, de certo modo, este texto forasteiro abriu campo para futuras investigações, com pouquíssimas publicações nas bases de dados. Isso, decerto, trouxe uma dificuldade na escrita: o cuidado em produzir um texto em profundidade, mas que não se tornasse inacessível, a ponto de que ninguém entendesse, ou o oposto, para que não se tornasse uma reflexão demasiadamente superficial. Nesse sentido, a minha experiência cotidiana em salas de aula, aliada à minha vivência musical e à produção em Artes Visuais tornaram possível este trabalho.

Embora os ouvidos deste texto estejam dentro da escola, os seus limites territoriais alcançam lugares muito distantes. Aliás, entendo que um dos pontos de virada desta pesquisa se dê justamente pela mistura de materialidades: o caráter aéreo do som e a rigidez escolar. Muitos pesquisadores entendem a escola como o lugar mais rígido possível (não se muda nem uma carteira de uma sala para outra com facilidade). Já o som é justamente o oposto: ele se faz em volatilidade, território em viagem. A fusão entre essas densidades permite uma inversão: à medida que se escuta a escola, percebemos o seu corpo sonoro e com esses sons vibrantes podemos imaginar que, talvez, a dureza da sala de aula seja uma imensidão velada. A sala-cosmos se faz quando a escuta abre as suas janelas. Quando professores, alunos e funcionários da escola passam a escutá-la, enchem os seus ouvidos de vida. Escutar a escola é uma maneira de desancorá-la.

O ato de ouvir, portanto, não significa sair de cena (como

muitos falantes tendem a achar). Ao contrário, ouvir é ser corajoso suficiente para se tornar maleável a ponto de moldar (e ser moldado) pelo espaço. As várias compreensões sonoras acerca de som e escuta não tiram, de nenhuma maneira, o ouvinte de uma postura central, mas o inserem nas diversas temporalidades espaciais, no tempo contemporâneo. Nesse aspecto, retomando novamente a briga por territórios sonoros, busquei neste texto ouvir novas vozes (muitas vezes estrangeiras ao campo da arte sonora e da educação).

Um último ponto importante, que poderá ser um desdobramento da pesquisa: com a atual transferência da escola para a internet, acelerada pela pandemia do novo coronavírus, se faz urgente a investigação de estratégias de escuta no ciberespaço. Para que seja possível a construção de um ambiente de pesquisa por meio da educação, uma vez que se fundem o processo de escuta com as práticas de mediação do professor, é preciso criar e ampliar as formas de escuta nas salas virtuais. Caso isso não ocorra, a escola será lacerada pela instalação do tempo-surdo e restarão apenas plataformas de transmissões de conteúdos por meio de instituições privadas, e a voz do mercado financeiro, aliada às *Big Techs*, ditará, em uníssono, os movimentos da educação mundial.

Estamos, portanto, diante do maior desafio: como todos os problemas da escola são transferidos e potencializados no espaço virtual, a histórica falta de escuta nas escolas físicas se amplifica tantas vezes e se torna microfonia no ensino público à distância. Uma das chaves para se evitar essa monotonalidade é a criação de verdadeiras áreas de aprendizagens em rede no ciberespaço, com a transformação da sala de aula virtual em zonas de sondagens temporárias, de forma que o ensino não se restrinja ao preenchimento de formulários: todas as mídias sociais e meios de interações devem ser utilizados com propósito de estímulo à investigação, à reflexão e à pesquisa.

Por fim, com esta pesquisa pudemos elucidar algumas conexões entre escuta, educação e arte. Foi possível perceber

como esses temas estão relacionados desde as primeiras civilizações até os dias de hoje. Vimos como o desejo em ouvir e as possibilidades de escuta definem e são definidos pelas diferentes organizações sociais. Ficam para o futuro as seguintes questões: quais novos lugares surgirão com as nossas escutas? Qual o universo de sons que o futuro reserva à escola? Em tempo: espero que a razão crucial deste texto se realize e que o mundo e a escola não sejam nunca espaços silenciosos, mas cada vez mais lugares sonoros.

## 9. Referências Bibliográficas

AMARAL, Aracy. *Arte para quê? A preocupação social na arte*. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

ANASTACIA, Clara. *Clara Anastácia faz sucesso com disco gravado em casa, composições autorais e performances impactantes*. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/clara-anastacia-faz-sucesso-com-disco-gravado-em-casa-composicoes-autorais-performances-impactantes-23554924>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando: poesia de convívio e de humor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

ASANTE, Molefi. *Amenemope: On the Use of Time*. In: ASANTE, M. K. A. *The Egyptian Philosophers: Ancient African Voices from Imhotep to Akhenaten*. Chicago: African American Images, 2000, p. 107-112.

\_\_\_\_\_. *The History of Africa: the quest for eternal harmony*. New York: Routledge, 2014.

AVILLA, Wilson Roberto. *O que é sonificação?* Anais da SEFiM, Porto Alegre/RS, v.02, n.2, p. 209-212, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/330/28>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKER, William; HUNTER, Mary Ann; NAILON, Di. *Generating Cultural Capital? Impacts of Artists-in-Residence on Teacher Professional Learning*. In: *Australian Journal of Teacher Education*. V. 39, issue 6, 2014. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/view->



[content.cgi?article=2339&context=ajte](http://content.cgi?article=2339&context=ajte). Acesso em 13 nov. 2018.

BARROS, Lenora de. *Verbivocovisual: Lenora de Barros para ver em voz alta*. Programa Supertônica. Rádio Cultura Brasil. São Paulo, 17 nov. 2014. Disponível em: <http://culturabrasil.cmais.com.br/programas/supertonica/arquivo/verbivocovisual-lenora-de-barros-para-ver-em-voz-alta>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BARROS, José D' Assunção. *Música Indígena Brasileira – Filtragens e Apropriações Históricas*. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo, v. 32, dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/2422>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BARROS, Raquel; FERNANDES, Adriana. *Midiativistas nas fanpages de ocupação estudantis secundaristas*. In: III Seminário Internacional de Investigación en Arte Y Cultura Visual, 2019, Montevideo, Anais. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/16.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_ *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BLIXEN, Karen. *África Minha*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1987.

BRAGA, Paula. *A cor da MÚSICA: há uma metafísica em Hélio Oiticica*. In: ARS (São Paulo), 2017, vol.15, n.30, pp.49-62.

BRESLER, Liora.; DESTEFANO, Lizanne.; FELDMAN, Rhoda; GARG, Smita. *Artists-in-residence in public schools: Issues in curriculum, integration, impact*. In: *Visual Arts Research*, 26(1), pp. 13-29, Illinois, 2000.

CAGE, John. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1973.

CALIXTO, Flander de Almeida. *A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Acesso em: 26 fev. 2020.

CAMNITZER, Luis. *Una genealogía del arte conceptual latino-americano*. Buenos Aires: *Continente Sul/Sur*, no 6, nov. 1997.

CAMPESATO, LÍlian. *Fedra*. *Revista Vórtex* (Dossiê Músicas feitas por mulheres para ressoar em todos os corpos – Org.: Valéria Bonafé). Curitiba, v.3, n.2, 2015, p.265-269.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. *Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil*. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 365-377, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041/5054>. Acesso em: 08 mar. 2020.

CARMO, Aline Cristina. *Amenemope: sobre o uso do tempo, de Molefi Kete Asante*. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, [S.l.], p. 256-260, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39886>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal*. Trad. Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CHATWING, Bruce. *O canto nómada*. Lisboa: Quetzal Editores, 1987.

COLLOT, Michel. *Pour une géographie littéraire*. [s.l.], 2011. Dispo-

nível em: <http://www.fabula.org/lht/8/collot.html>. Acesso em: 01 mar 2021.

CORTÁZAR, Julio. *Os Autonautas da Cosmopista*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. *As raízes da congada: a renovação do presente pelos filhos do rosário*. 2006. 241 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

COWAN, J. *O Sonho do Cartógrafo: meditações de Fra Mauro na corte de Veneza do século XVI*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ELBIEN, Juana. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEGUY, Michel. *Reabertura após obras*. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

ENGELMANN, Julie Bernstein; KAPPEL, Alexandria; KERRY-MORAN, Kelli Jo. *Moving Fiercely Linear Preservice Teachers into the Joys of Integrating Art in the Classroom: An Artist Residency in a University Early Childhood and Special Education Program*. In: *Teaching Artist Journal*, v.16(1-2), pp. 5-18, abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326658512\\_Moving\\_Fiercely\\_Linear\\_Preservice\\_Teachers\\_into\\_the\\_Joys\\_of\\_Integrating\\_Art\\_in\\_the\\_Classroom\\_An\\_Artist\\_Residency\\_in\\_a\\_University\\_Early\\_Childhood\\_and\\_Special\\_Education\\_Program](https://www.researchgate.net/publication/326658512_Moving_Fiercely_Linear_Preservice_Teachers_into_the_Joys_of_Integrating_Art_in_the_Classroom_An_Artist_Residency_in_a_University_Early_Childhood_and_Special_Education_Program). Acesso: em 10 out. 2018.

ENGLISH, Lawrence. *Relational Listening: A Politics of Perception*. In: *Contemporary Music Review*, v. 36:3, 127-142, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07494467.2017.1395141>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FEDRA, Lílian Campesato. [s. l.], 2015. 1 vídeo (7 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGMoFg2PIKU>. Acesso em: 08 nov. 2019.

FELDMAN, R. *Listening to student voices*. In: *Visual Arts Research*, v. 28(1), pp. 68–81, 2002.

FELICETTI, Marcelo. *Sergio Bernardes e o Monumento ao Pavilhão Nacional*, Brasília, 1972. In: *Arquitextos*, São Paulo, ano 18, n. 216.05, Vitruvius, maio 2018. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/18.216/6992>. Acesso em 16 mar. 2020.

FERNANDO AÍNSA. *Del topos al logos: propuestas de Geopoética*. Madrid: Iberoamericana, 2006

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

GUTIÉRREZ, Rafael. *Formas híbridas na narrativa latino-americana contemporânea*. In: *Revista Landa*, v. 3, n. p. 94-115, 2015. Disponível em: <http://www.revistalanda.ufsc.br/PDFs/vol3n2/6.%20CHAMADA%20%20Rafael%20Guti%C3%A9rrez.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HARTMANN, L. *Performances de uma tradição: o caso do Cacuriá Filha Herdeira*. In: *Karpa: journal of theatricalities and visual culture*, v. 6, p. digital, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3564273-Performances-de-uma-tradicao-o-caso-do-cacuria->

[-filha-herdeira.html](#). Acesso em: 20 ago. 2020.

HELMREICH, Stefan. *GRAVITY'S REVERB: Listening to Space-Time, or Articulating the Sounds of Gravitational-Wave Detection*. In: *Cultural Anthropology*, v. 31:4, pp. 464–492, 2016. Disponível em <https://journal.culanth.org/index.php/ca/article/view/ca31.4.02>. Acesso em: 20 mai. 2019.

HERMÓGENES, Fernando. Blog pessoal. *Fernando Hermógenes*, [s.d.]. Disponível em: <https://fernandohermogenes.blogspot.com/>. Acesso em: 12 out. 2018.

HILST, Hilda. *Com os meus olhos de cão*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

HUNTER, M.; BAKER, W.; NAILON, D. *Generating Cultural Capital? Impacts of Artists-in-Residence on Teacher Professional Learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). 2014. Disponível em: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/6>. Acesso em 13 nov. 2018.

IAZZETTA, Fernando; CAMPESATO, Lilian; CHAVES, Rui. In: Editorial: Out of Phase. *Interference - A Journal of Audio Cultures*, v. 6, p. 1-10, 2018.

KEHL, Maria Rita. *Bovarismo brasileiro*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

MAESTRO Levino de Alcântara criou a Escola de Música de Brasília na raça. *Jornal Correio Braziliense*, Brasília, 21 abr. 2013. Especial Canta Brasília. s/p. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/canta-brasilia/2013/04/21/internacantabrasilia,361468/maestro-levino-de-alcantara-criou-a-escola-de-musica-de-brasilia-na-raca.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MAISTRE, Xavier de. *Viagem ao redor do meu quarto*. São Paulo: Mercado Aberto, 1998.

MENDES EM LUTA. Facebook: Mendes em Luta. 22 de março de 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/24137779549575/photos/242233016130718/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sens et non-sens*. Nagel, 1948.

MORTON, Timothy. *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2007.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta (parte I)*. Outra travessia, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out 2013.

NEWEN KIMÜN: *Marcha feminista separatista*. ARTÉrias Urbanas.

Valparaíso, Chile: 2019. 1 vídeo (3 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bnd8kP61Zro>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓBREGA, Christus. *Interações (Não) distantes*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

NUNES, T.; PASSARINHO, A; REIS, P.; SANTOS, C; SILVA, M.; SILVA, V.; VELHINHO, A. *Arte(Cá), an International Artist Residencies Program in Higher Education: The Importance of Place in the Global Concept of Art and Nature*. In *The International Journal of the Arts in Society*, vol.6, issue 3. Illinois, USA: Common Ground Publishing, 2011. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/works/arteca-an-international-artist-residencies-program-in-higher-education>. Acesso em: 20 ago. 2020.

*O MISTERIOSO som que desconcertou o primeiro astronauta chinês no espaço*. BBC News Brasil, Internacional, [s.l.], 05 dez. 2016. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38180627>. Acesso em: 20 ago. 2019.

OITICICA, Hélio. *O q Faço é MÚSICA* (catálogo da exposição). São Paulo: Galeria S. Paulo, 1986.

*PAN-CINEMA Permanente*. Direção de Carlos Nader. Rio de Janeiro: VIDEOFILMES, 2008. 1 DVD (83 min).

PINHEIRO, Luciana Paiva. *Frente-verso-vasto: por uma topografia da página*. 2018. [228] f. il., Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PRANDO, Camila. C. M. *A contravenção penal de vadiagem no Rio de Janeiro (1900-1940): legalismo e prevenicionismo nas decisões penais*. In: Giscard Farias Agra; Ricardo Marcelo Fonseca; Gustavo Silveira Siqueira. (Org.). *História do Direito Penal I*. 1ed.: CONPEDI,

2014, v. I, p. 165-191. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=df05dec7f743ab80>. Acesso em: 12 dez. 2019.

QUINTERO SANDREA, Carolina A.; RECUERO LOPEZ, Manuel. *El espacio urbano 'calle' a través de la mirada del paisaje sonoro. Una propuesta metodológica*. In: *Territ.*, Bogotá, n. 38, p. 191-214, Junho 2018. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5484>. Acesso em: 4 mai. 2019.

RAMOSE, Mogobe. *Sobre a legitimidade da filosofia africana*. In: *Ensaios*. Uerj, 2011, pp. 09-25. Disponível em: [http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf) . Acesso em 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *The death of democracy and the resurrection of timocracy*. In: *Journal of Moral Education*, 2010 b, v. 39, n. 3, pp. 291-303. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233473397\\_The\\_death\\_of\\_democracy\\_and\\_the\\_resurrection\\_of\\_timocracy](https://www.researchgate.net/publication/233473397_The_death_of_democracy_and_the_resurrection_of_timocracy). Acesso em 20 ago. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Gilmar. *ETNOPOÉTICA DO OLHAR*. In: *Sociedade e Cultura*, n. 4, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/2229/2184>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROCHA, João Augusto Lima. *Breve História da Vida e Morte de Anísio Teixeira*. Salvador: Edufba, 2019.

SALOMÃO, Waly. *Hélio Oiticica: qual é o parangolé? e outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2013.



SANTOS, Fátima C. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

SANTOS, Luís Carlos; OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofar desde os arquipélagos: filosofia afrodiaspórica como disputa de imaginários*. In: *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia* [Online], Volume 10, Santa Maria/RS, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/40050>. Acesso em 30 dez. 2020.

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

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal)*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais: ensaio interdisciplinar*. Brasília: Edunb, 1993.

SCHAFER, Murray. *The tuning of the world*. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

SZENDY, Peter. *All Ears: The Aesthetics of Espionage*. New York: Fordham University, 2017.

\_\_\_\_\_. *Listen: A history of our ears*. New York: Fordham University Press, 2008.

TIRELLI NETO, Ismar. *Os postais catastróficos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

TORRES, Thaise. *DEG divulga novas obras selecionadas para o PAS*. Portal Unb Notícias, Brasília, 11 set. 2019. Disponível em <https://noticias.unb.br/67-ensino/2720-deg--divulga-novas-obras-selecionadas-para-o-pas>. Acesso em: 08 set. 2019.

VÁSQUEZ, Juan Gabriel. *O ruído das coisas ao cair*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VITRUVIUS, Pollio. *Tratado de arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOEGELIN, Salomé. *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. Bloomsbury Publishing PLC: New York, 2010.

WHITE, Kenneth. *Cadernos de Geopoética: O litoral Atlântico*. Institut-Geopoetique, 1994. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/cadernos-de-geopoetica/238-carta-sobre-as-origens-da-geopoetica>. Acesso em 07 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. *Cadernos de Geopoética: No ateliê Geopoético*. Institut-Geopoetique, 1999. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/homepage/105-mapa-do-arquipelago/centro-suico-de-geopoetica/105-no-a-%20telie-geopoetico>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ZWICKER, Eberhard. *Psychoacoustics: Facts and Models*. Berna: Springer, 1999.