

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Prof. Dr. Ivaldo Lima

Programa de Pós-Graduação em Ordenamento Territorial

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

ivaldogeo@ig.com.br

Resumo

Neste texto, aborda-se, em caráter exploratório, a temática das competências socioemocionais aplicada à educação geográfica escolar. O objetivo é apresentar as possibilidades de as competências socioemocionais enriquecerem o ensino-aprendizagem da disciplina geográfica, à luz dos debates contemporâneos sobre a epistemologia que lastreia as geografias emocionais. A relação formada entre geografia e ética será o balizador constante das considerações apresentadas. Finalizamos com a apresentação e debate crítico de exercício aplicado a estudantes de geografia do Ensino Médio.

Palavras-chave: Geografias emocionais, Geografia escolar; Ética; Competência socioemocional.

Introdução

No presente trabalho, dedica-se atenção especial ao papel que desempenham as competências socioemocionais no ensino de geografia. Partimos do princípio epistêmico de que a relação entre Geografia e Ética ainda é insuficientemente aprofundada nos estudos geográficos, bem como a discussão de seus desdobramentos no âmbito do ensino escolar. Nosso objetivo é explicitar a relação formada entre as competências socioemocionais e a geografia que se ensina nos níveis fundamental e médio. Consideramos que às competências cognitivas devem ser acrescidas aquelas de cunho moral. Isso implica o reconhecimento de princípios éticos fundamentais, tais como respeito, responsabilidade e solidariedade, como guias irrenunciáveis das práticas docente e discente da geografia escolar.

Em tom francamente exploratório, este texto está estruturado em duas partes principais. A primeira delas é dedicada às considerações de caráter teórico-conceitual que situam as geografias emocionais no campo mais vasto da relação Geografia e Ética. A ideia é apresentar, de modo sistemático, o que são competências socioemocionais. Na segunda parte do texto, é conduzida uma análise crítica de um exercício aplicado a estudantes de Geografia do ensino médio, enfatizando-se o debate sobre as categorias fundamentais à formação de um cidadão eticamente situado. O tema das migrações internacionais será tomado como exemplo para o debate ensejado. Por fim, apresenta-se uma breve conclusão, também a guisa de perspectiva.

O alcance das geografias emocionais ou os limites da racionalização científica

Nesta seção, dedicaremos algumas linhas à reflexão preliminar sobre uma tendência – ou um vício – interpretativa bastante notória na Geografia que é, nomeadamente, a racionalização. Decerto que o estatuto da razão é fundamental para a existência plena dos seres humanos, mas a sua exacerbação pode gerar efeitos devastadores. Com isso queremos dizer que a absolutização do *Homo sapiens*, vale dizer, a restrição da condição humana àquilo que Descartes reduziu binariamente à oposição *ego cogitans/res cogitans*, exige releitura candente. A Geografia vem se alimentando, metodologicamente, de apartações que obscurecem o entendimento do mundo em sua complexidade. Os geógrafos soem trabalhar com termos marcados apenas por uma relação de antagonismo e de concorrência, tais como: ordem e desordem, cultura e natureza, local e global, mente e corpo, centro e periferia, interior e exterior, dependência e autonomia, dentre outros, sem a consciência plena de que tais pares de termos são também complementares. Em síntese, os pares dialógicos – binômios simultaneamente antagônicos, concorrentes e complementares – findam por receber um tratamento simplificador. Romper com essa lógica binária que apenas distingue para isolar, em vez de distinguir para envolver, é tarefa imperiosa ao trabalho do geógrafo.

Nesse rastro, a própria racionalidade é corrompida por restrições que lhe são impostas inconscientemente. Em resumidas palavras, a racionalidade é tornada racionalização. A razão triunfalista e sem rivais assume e resume a condição humana, inclusive prestando-lhe o serviço de distinção entre os seres humanos e os demais animais, justamente pelo exclusivismo humano de ser racional. Edgar Morin já nos alertava sobre esses inconvenientes da exacerbação da razão e da racionalidade, argumentando que o pensamento da complexidade não admite tal simplificação, ou seja, ele nos propõe uma autocrítica da noção de razão, por conseguinte, da própria racionalidade. Para o Autor:

A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com esse mundo real. (...) A racionalização consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E, tudo o que, na realidade, contradiz este sistema é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência. (...) É muito difícil saber em que momento passamos da racionalidade à racionalização; não há fronteira; não há sinal de alarme. Todos nós temos uma tendência inconsciente a afastar de nossa mente o que possa contradizê-la, em política como em filosofia. (...) Com frequência a racionalização se desenvolve na própria mente dos cientistas (MORIN, 2006:70).

Ao focar mais precisamente a relação entre razão, afetividade e pulsão, Morin critica a hierarquização dos três termos, pois, com efeito, eles são instâncias em meio a uma relação instável, permutante e rotativa. E vai além:

A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão (MORIN, 2000:53).

Essa tendência à racionalização da qual nos fala Morin ocorre também no âmbito da ciência. O que é afastado, esquecido ou posto de lado, com frequência, são as emoções.

Contrapostas à razão onipotente e onipresente, as emoções são tratadas como epifenômenos ou algo que não se enquadra na objetividade própria do saber e do fazer científicos. Razão e emoção, nessa armadilha simplificadora, compõem apenas um par dissociado, antagônico e concorrente, sem qualquer possibilidade de se vislumbrar a complementaridade que lhes dá sentido! A gravidade dessa armadilha avança por caminhos mais tortuosos, bastando mencionar a generificação do tratamento das emoções que passam, sem muita autocritica, a ser tratadas como um atributo exclusivo das mulheres. O homem é mais racional e a mulher mais emotiva, diz o populacho. Porém, retornando ao impacto da racionalização sobre o reconhecimento discricionário das emoções, identificamos, ainda na obra de Edgar Morin, um oportuno chamado à condição complexa do ser humano.

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). (...) O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (...) Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético (MORIN, 2000:59).

É desse *Homo complexus* e do espaço por ele produzido que tratamos nesse texto, sem reducionismo racionalizador. Apreciamos a ideia de que a Geografia lida com a relação formada entre sociedade e espaço e que ambos os termos devem ser relativizados. Em vez de pensarmos numa sociedade que *está* no espaço, pensemos numa sociedade que *é* espaço. Trata-se de uma epistemologia complexa que expande os horizontes da própria disciplina geográfica. Nessa relação sociedade / espaço assim requalificada, reconhecemos que os atributos da sociedade condicionam a produção de seu espaço (e tempo) que, por sua vez, condiciona a reprodução dos atributos dessa mesma sociedade. Em síntese, temos como exemplo que a natureza contraditória do espaço corresponde à natureza contraditória da própria sociedade que o produz para nele se reproduzir. Daqui, surge um primeiro questionamento: Como a Geografia tem lidado com esse viés epistemológico e, em especial, que lugar às emoções têm atribuído os geógrafos em seus trabalhos?

De acordo com Mick Smith, Joyce Davidson, Laura Cameron e Liz Bondi, as emoções acontecem em algum lugar e reverberam por meio do mundo real e de pessoas reais; e que, por isso, o mundo precisa de geografias emocionais bem como a Geografia precisa levar as emoções a sério, pois não lidamos no dia-a-dia com espaços abstratos, neutros, apolíticos ou livres de emoções e valores. Em algum sentido, as emoções estiveram subterraneamente presentes nos textos dos geógrafos – e mesmo ausentes deles – por não poderem ser mensuradas, manejadas, preditas ou acuradamente definidas por um conceito, como outras matérias com as quais os geógrafos se habituaram a trabalhar. Para esses autores:

As geografias emocionais servem para denotar um campo de estudos emergente e crítico. (...) As geografias emocionais devem ser pensadas como um reconhecimento e uma resposta a uma lacuna, isto é, a falha da geografia em

representar nossas vidas emocionais. (...) As geografias emocionais irão recompor essa falta em termos de teorias situadas emocional e sócio-historicamente. (...) As emoções são aspectos vitais de quem somos e de nosso comprometimento situacional com o mundo; elas compõem, decompõem e recompõem as geografias de nossas vidas. (...) Sem paixões, sentimentos e seus afetos não existiria geografia que merecesse esse nome (SMITH et al., 2009: 2-10).

As geografias emocionais, como a retratam os autores acima, são retroalimentadas por correntes muito avançadas da geografia crítica contemporânea, como as geografias feministas, as teorias não-representacionais, as geografias psicanalíticas e fenomenológicas. No escopo deste texto, nos manteremos na posição de interlocutores dessas geografias críticas para fazê-las dialogar com a geografia que se ensina nos níveis fundamental e médio. Nosso entendimento é o de que a geografia como uma disciplina científica tem um componente social extremamente arraigado em sua formação e sua prática, tanto investigativa quanto político-pedagógica. Por isso, a dimensão social do saber/fazer geográficos não é novidade para os profissionais da área, da mesma forma que a dimensão emocional não deveria sê-lo.

Desconstruindo o binarismo que opõe racionalidade e não-racionalidade, o pós-estruturalismo aporta à Geografia horizontes epistemológicos mais largos por meio dos quais vislumbra-se novo entendimento do que é o conhecimento geográfico – científico – como aquele que inclui as emoções como variáveis fundamentais na construção do mundo em que vivemos. Nesse sentido, segundo Liz Bondi afirma que:

Mesmo se pesquisadores que trabalham dentro da estrutura do positivismo ou do racionalismo crítico, nos quais a aplicação do método científico é conceitualizada como livre de emoção, aspectos emocionais da existência são valorados como ricas fontes de criatividade e inspiração que ascendem as ideias as quais subsequentemente se tornarão objeto dos rigores do método científico (BONDI, 2005:243).

Disto isto, concluímos preliminarmente que as dimensões social e emocional do saber / fazer geográficos merecem uma análise mais atenta por parte dos profissionais que lidam com a tarefa de pesquisa-ensino da disciplina. De fato, advogamos a ideia de que as geografias emocionais, que se vêm desenvolvendo com mais ênfase a partir dos anos 1990, devem se robustecer no âmbito das academias latino-americanas, a tomar como exemplo aquelas brasileiras, que ainda não dedicam esforços notórios nessa direção. Entendemos, outrossim, que as competências socioemocionais podem exercer importante papel nesse esforço acadêmico-científico latino-americano.

O papel estratégico das competências socioemocionais

Como destacamos alhures (LIMA, 2013), “a noção de competência deve ser liberta de sua prisão da pedagogia dos objetivos e das marras do condutivismo”. Elas devem ser adequadas a contextos que abarquem conhecimentos, habilidades, valores eticamente situados, atitudes e emoções socialmente saudáveis, de modo a garantir que a cidadania se torne, em si mesma, competência. Naquele momento, estávamos preocupados em

destacar a relação formada entre Geografia e Ética, especialmente para se repensar, no Brasil as matrizes de referência das avaliações em larga escala. Nosso intuito era o de enfatizar “o entendimento de que a articulação das competências e habilidades imiscuídas nas avaliações produz a categoria da competência social e cidadã, ou melhor, um conjunto de competências interpessoais e cívicas” (LIMA, 2013:405). Igualmente, consideramos muito oportuno o texto oferecido pelo documento da OCDE (2000) para a Definição e Seleção de Competências-chaves [DeSeCo], segundo o qual:

Competência é a capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, *emoções* e outros componentes sociais e de comportamento que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz (*apud* Pérez Gómez, 2011: 84)(Grifo nosso).

Também na reflexão de Ángel Pérez Gómez sobre o conhecimento prático que as competências e habilidades educacionais devem preparar os cidadãos que passam pelos bancos escolares, encontram-se valiosas considerações sobre a orientação ética desse tipo de conhecimento, como por exemplo:

É, em definitivo, o conhecimento ou sabedoria prática, carregada de intuição, conhecimento explícito e tácito, habilidades, intenções e *emoções*, que o ser humano utiliza em sua vida profissional, social ou pessoal para atender os complexos problemas da vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ, 2011: 84) (Grifo nosso).

As emoções devem ser mobilizadas, então, não apenas pelo profissional de Geografia em suas pesquisas e práticas de sala de aula, como, de resto, por todos os demais profissionais que lidam com a preparação educacional de cidadãos que poderão se tornar melhores profissionais no futuro ao experienciarem, durante sua vida escolar, as competências socioemocionais. Nesse sentido, coincidimos com J. Heckman, quando afirmamos que as competências socioemocionais – ou não-cognitivas – influenciam fortemente as decisões educacionais e incidem na melhoria do desempenho dos estudantes. O estímulo ao pensamento crítico está, seguramente, no cerne dessas competências.

Insistimos que competências como a persistência, a cooperação, a organização, a confiança, o foco, a motivação e o controle da ansiedade têm impacto expressivo sobre a vida tanto escolar quanto extraescolar dos estudantes. Consideramos, também, a partir dos apontamentos do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2005) que, na aprendizagem socioemocional, as competências da autoconsciência, do autocontrole, da consciência social, do relacionamento interpessoal e da tomada de decisão responsável são fundamentais para que a efetiva instauração de uma prática educativa e escolar em geografia seja transversalizada pelos princípios éticos apontados na Introdução deste texto. Na próxima seção, retomaremos esses princípios éticos por meio da análise de um exercício prático aplicado em sala de aula, para estudantes do ensino médio, enfatizando, a competência da consciência social.

Baseados nas ideias de J. Rodriguez (2011), defendemos o projeto socioemocional que desenvolva nos estudantes a capacidade de encarar os conflitos com serenidade; de argumentar em defesa de pontos de vista próprios; de escutar, compreender e interpretar os argumentos alheios; de reconhecer e aceitar diferenças; de escolher, considerar alternativas e submetê-las a uma análise ética; de assumir responsabilidades

compartilhadas; de estabelecer relações construtivas com os demais; e de realizar um enfoque crítico em sua própria formação. Em suma, esse projeto socioemocional promove, dentre outras possibilidades, a capacidade de “Outrar-se”, isto é, colocar-se no lugar do Outro, buscar a Outridade (e não exatamente a Alteridade) favorecendo o que os anglófonos designam como o processo de “Othering”.

Um exercício prático: migrações internacionais contemporâneas

Nesta seção, à luz do que fora exposto até agora, indicaremos os apontamentos de uma análise acerca do exercício aplicado (Anexo 1) em estudantes do ensino médio de uma escola da rede particular da cidade de Niterói (Rio de Janeiro/Brasil). O referido exercício aborda o tema das migrações internacionais contemporâneas, no exemplo empírico dos imigrantes africanos que aportam ao litoral europeu, em especial, à costa espanhola, apinhados em embarcações precárias – geralmente barcos pequenos e até botes infláveis, denominados, genericamente, de “pateras”. Em virtude dos inúmeros naufrágios ocorridos nesta perigosa travessia, esse percurso migratório torna-se uma tragédia anunciada, contabilizando mais de 4.000 mortes até 2014.

No exercício, as perguntas sobre o fenômeno migratório em pauta são as seguintes: a) Caso você estivesse no lugar de um desses imigrantes, como se sentiria? b) Se um desses imigrantes fosse um familiar próximo ou um amigo seu, qual mensagem você diria a essa pessoa? c) Você considera justas as leis europeias de imigração que restringem a entrada dessas pessoas? Por quê? d) Quem você responsabiliza pela situação desses imigrantes? Por quê? e) Você concorda que se trata de uma situação de violência? Por quê? Esse elenco de perguntas vincula-se à aplicação avaliativa dos princípios de solidariedade, respeito e responsabilidade.

As respostas dos estudantes revelaram extremos da familiarização com esse tipo de exercício avaliativo, para mais e para menos, implicando a capacidade de se colocar no lugar do outro, especialmente, quando este Outro enfrenta constrangimentos de ordem social, ética e emocional.

Vejamos algumas dessas respostas, à pergunta: Caso você estivesse no lugar de um desses imigrantes, como se sentiria?

“Me sentiria mal, preocupado e receoso”

“Eu me sentiria desolada, frustrada e sem esperança; literalmente ‘roubada’, já que ter um lar e paz é direito de todo ser humano”

“Aterrozidado, pensando que a qualquer momento poderia estar entre os 3.072 mortos”

Observamos, nessas respostas, a capacidade de o estudante projetar os sentimentos que os imigrantes deveriam estar sentindo. A ideia básica é ativar o sentido da solidariedade e do respeito, bem como lidar com a notícia de forma comprometida, percebendo que aquelas pessoas são Outras mas são pessoas humanas e não apenas número de uma contabilidade noticiada.

Vejamos algumas respostas à pergunta: Se um desses imigrantes fosse um familiar próximo ou um amigo seu, qual mensagem você diria a essa pessoa?

“Provavelmente, iria tentar confortá-la, mesmo sendo difícil, e assim amenizar o desespero do meu amigo / familiar”

“Independente de suas escolhas, esteja ciente do perigo que poderá sofrer. Lhe desejo uma boa sorte, até”

“Eu diria para ele lutar pelo que deseja, lutar por uma vida melhor”

Nessas respostas, cujos valores éticos em jogo são a solidariedade e a responsabilidade, notam-se apontamentos vinculados ao cuidado, o que denota um registro humano em que a reação crítica à indiferença – um dos maiores déficits éticos da contemporaneidade – pode ser discutida e aprofundada em sala de aula.

No que tange à pergunta: Você considera justas as leis europeias de imigração que restringem a entrada dessas pessoas? Por quê?, vejamos algumas respostas.

“Depende do ponto de vista, acho justo controlar a imigração para a Europa para não haver superlotação nas cidades e piorar as condições de vida dos nativos e dos imigrantes. Porém, a forma como a Europa controla esa entrada de imigrantes é um crime”

“Não, pois esses imigrantes, às vezes, não têm opções”

“Acho difícil considerar leis que mal conheço como injustas, mas, sem dúvida, o argumento de que os imigrantes ocupam espaço dos nativos no mercado de trabalho não é válido, muito menos a própria xenofobia”

Nessas respostas, apontam-se elementos que fazem os estudantes refletirem sobre a força da lei, o modo de cumpri-la e os contrangimentos que elas podem criar. O que está sendo trazido à baila é a natureza historicamente situada das leis. Poderia ser aprofundado, com debate em sala de aula, algum tópico de geografia legal crítica, neste inciso.

Outras perguntas: Quem você responsabiliza pela situação desses imigrantes? Por quê? Você concorda que se trata de uma situação de violência? Por quê? E algumas respostas.

“Os governantes dos países de origem são os responsáveis”

“A Europa e os imigrantes. A Europa porque a partir do momento que esses imigrantes estão destinados à Europa, torna-se um problema deles, ou seja, devem investigar a morte desses imigrantes e resolver esse problema e culpa dos imigrantes pelo fato de continuarem fazendo o percurso, mesmo sabendo do risco de morte ser extremamente alto. Por mais que as condições do país dos imigrantes sejam ruins e façam eles se arriscarem desse modo, isso não justifica a forma como eles se arriscam tendo uma grande chance de morte”

“Os países europeus que, na época do imperialismo, exploraram a África de maneira absurda e direta. Hoje em dia, isso ainda ocorre, mesmo de forma indireta, e essa constante exploração africana faz com que os países não evoluam, fazendo com que a população tenha péssimas condições de vida; logo, as pessoas têm que recorrer a outros países para que tenham uma vida melhor”

“É uma violência indireta dos chefes de Estado que não fazem nada para melhorar a vidas africanos”

“Sim, é violência por que há mortes”

“Sim, é uma atitude horrível, além de ser uma certa intolerância – xenofobia –, violentá-los só porque querem encontrarr condições melhores de vida”

Nessas últimas respostas, abre-se o debate sobre a transversalidade das escalas temporais. O princípio da responsabilidade é explicitado e permite que o professor, em sala de aula, explore o valor do comprometimento político para a vida em sociedade. Além disso, as respostas permitem explorar a noção de violência como injustiça.

Conclusão

As considerações aqui apresentadas tiveram como norte:

1. Explicitar a importância das geografias emocionais para a ampliação do horizonte epistemológico da disciplina geográfica;
2. Reconhecer as competências socioemocionais como um móvel político-pedagógico da mais alta relevância para o ensino secundarista, em especial, o de geografia;
3. Estreitar o diálogo da Geografia escolar com a Ética prática, mobilizando, em exercícios aplicados em sala de aula, os princípios éticos que promovem a formação plena de um cidadão e de um profissional engajado.

Acatando que os três pontos arrolados foram contemplados satisfatoriamente, ainda que em caráter exploratório, demos por exitosa a tarefa a que nos propusemos.

ANEXO 1

GEOGRAFIA

Analise a imagem e o texto a seguir.



Mais de 3 mil imigrantes morreram, apenas neste ano, ao tentarem cruzar o Mar Mediterrâneo e entrar ilegalmente na Europa. Os números são do relatório da Organização Internacional para as Migrações (OIM), divulgado em setembro de 2014. A OIM registrou 4.077 mortes em todo o mundo, porém 3.072 delas, cerca de 75%, ocorreram no mar que separa o continente europeu do africano. A Europa é, portanto, de longe o destino mais perigoso para os imigrantes. "Chegou a hora de fazermos mais do que apenas contabilizar as vítimas", criticou Willian Lacy Swing, diretor-geral da OIM, que trabalha em cooperação com as Nações Unidas. "É hora de o mundo se comprometer a acabar com essa violência contra imigrantes desesperados."

Disponível em: <http://www.dw.de/em-2014-mais-de-3-mil-morreram-tentando-chegar-%C3%A0-europa/a-17963702>. Acesso em: 12 fev. 2015. Adaptado.

A partir de sua análise:

- a) Caso você estivesse no lugar de um desses imigrantes, como se sentiria?
- b) Se um desses imigrantes fosse um familiar próximo ou um amigo seu, qual mensagem você diria a essa pessoa?
- c) Você considera justas as leis europeias de imigração que restringem a entrada dessas pessoas? Por quê?
- d) Quem você responsabiliza pela situação desses imigrantes? Por quê?
- e) Você concorda que se trata de uma situação de violência? Por quê?

Referências bibliográficas

BONDI, L. The place of emotions in research: from partitioning emotion and reason to the emotional dynamics of research relationships. In: Davidson, J.; Bondi, L.; Smith, M. (Ed.). *Emotional Geographies*. Londres: Ashgate, 2005

LIMA, I. Ensino de geografia e matrizes de referência: os contextos de um diálogo possível. In: INEP: *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006

PÉREZ GÓMEZ, A. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: Sacristán, J. (Org.). *Educar por competências*. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011

RODRÍGUEZ, J. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. In: Sacristán, J. (Org.). *Educar por competências*. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011

SMITH, M. et al. Geography and emotion – emerging constellations. In: Smith, M. et al. (Ed.) *Emotion, place and cultures*. Londres: Ashgate, 2009