

ESPAÇO ESCOLAR E GEOGRAFIA DOS AFETOS: PAREDES OU PONTES ATMOSFÉRICAS?

Nicole Mieko Takada Moreti

orcid.org/0000-0002-9996-5499

Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP)

E-mail: mieko.takada@bol.com.br

DOI: <https://doi.org/10.35416/geoatos.v5i12.6492>

Resumo

A Geografia Humanista firma-se como campo autônomo da Geografia Cultural entre as décadas de 1970 e 1980, em especial, por seu discurso idealista em prol do reconhecimento da humanização da ciência. O humanismo na Geografia trouxe novas possibilidades metodológicas ao colocar o homem no centro das análises e ao possibilitar a inclusão da dimensão subjetiva, afetiva, cultural, histórica, individual e social, nas análises do campo geográfico. Este artigo trata do espaço vivido e da percepção individual expressa por meio do afeto. O referencial teórico utilizado buscou abordar a produção do espaço geográfico em uma perspectiva da dimensão dos afetos. Através de uma breve revisão bibliográfica e problematização objetivamos refletir sobre como os afetos podem criar barreiras ou pontes atmosféricas influenciando na percepção que diferentes sujeitos podem ter de um mesmo espaço escolar. Por muito tempo a Geografia tendeu a suprimir ou minimizar o seu envolvimento com as emoções e concluímos que ainda há muito que se avançar neste assunto. Acreditamos na relevância do tema, visto que as emoções estão intrinsecamente entrelaçadas ao tecido de nossas vidas.

Palavras-chave: Espaço escolar; Afetos; Emoções.

SCHOOL SPACE AND GEOGRAPHY OF AFFECTIONS: WALLS OR ATMOSPHERIC BRIDGES?

Abstract

Humanist Geography stands as an autonomous field of Cultural Geography between the 1970s and 1980s, in particular, for its idealistic discourse in recognition of the humanization of science. Humanism in Geography has brought new methodological possibilities by placing man at the center of analysis and making possible the inclusion of the subjective, affective, cultural, and historical dimension, individual and social, in the analyzes of the geographic field. This article deals with the lived space and individual perception expressed through affect. The theoretical reference used sought to approach the production of the geographic space in a perspective of the dimension of the affections. Through a brief bibliographical review and problematization we aim to reflect on how the affections can create barriers or atmospheric bridges influencing the perception that different subjects can have of the same school space. For a long time Geography tended to suppress or minimize its involvement with emotions and we conclude that there is still much to be done on this subject. We believe in the relevance of the theme, since emotions are intricately intertwined with the fabric of our lives.

Key words: School space; Affect; Emotions.

ESPACIO ESCOLAR Y GEOGRAFÍA DE LOS AFECTOS: PAREDES O PUENTES ATMOSFÉRICOS?

Resumem

La Geografía Humanista se firma como campo autónomo de la Geografía Cultural entre las décadas de 1970 y 1980, en especial, por su discurso idealista en prol del reconocimiento de la humanización de la ciencia. El humanismo en la Geografía trajo nuevas posibilidades metodológicas al colocar al hombre en el centro de los análisis y al posibilitar la inclusión de la dimensión subjetiva, afectiva, cultural e histórica, individual y social, en los análisis del campo geográfico. Este artículo trata del espacio vivido y de la percepción individual expresada por medio de lo afecto. El referencial teórico utilizado buscó abordar la producción del espacio geográfico en una perspectiva de la dimensión de los afectos. A través de una breve revisión bibliográfica y problematización objetivamos reflexionar sobre cómo los afectos pueden crear barreras o puentes atmosféricos influenciando en la percepción que diferentes sujetos pueden tener de un mismo espacio escolar. Por mucho tiempo la Geografía tiende a suprimir o minimizar su implicación con las emociones y concluimos que aún hay mucho que avanzar en este asunto. Creemos en la relevancia del tema, ya que las emociones están intrincadas entrelazadas al tejido de nuestras vidas.

Palabras-clave: Espacio escolar; Afecto; Las emociones.

Introdução

A Geografia Humanista firma-se como campo autônomo da Geografia Cultural entre as décadas de 1970 e 1980, em especial, por seu discurso idealista em prol do reconhecimento da humanização da ciência. O humanismo na Geografia trouxe novas possibilidades metodológicas ao colocar o homem no centro das análises e ao possibilitar a inclusão da dimensão subjetiva, afetiva, cultural e histórica, individual e social, nas análises do campo geográfico (GOMES, 1996).

Rocha (2007) e Oliveira (2013) argumentam que cada indivíduo possui uma percepção do mundo que se expressa por meio de valores, sensações, sentimentos e atitudes para com o meio ambiente. Neste ensaio propomos uma discussão conceitual sobre a dimensão dos afetos, focalizando na inter-relação entre emoções e espaços, e na questão do sentir-se diferente.

Acreditamos que a perspectiva dos afetos e emoções pode ajudar a entender as dinâmicas de inclusão e exclusão. Sob essa ótica, questionamos: O que é afeto? Os afetos e

as emoções influenciam na produção dos espaços? Sujeitos diferentes podem possuir percepções diferentes de um mesmo espaço?

Japiassú e Marcondes (2006) no dicionário básico de filosofia reúnem algumas definições sobre a palavra afeto, entre estas estão: do verbo afetar, comover, perturbar; afetar significa exercer uma ação sobre alguma coisa ou sobre alguém; afeição é a modificação resultante dessa ação sobre aquele que a sofre, afeição significa um certo estado de sensibilidade; os sentimentos e as sensações são afeições, como a cólera, o prazer ou a dor.

Segundo Lutz (2002) com o amadurecimento do movimento feminista e das minorias raciais em posição de pesquisadores na década de 1980 observa-se um intenso interesse por temáticas relacionadas as emoções e afetividades.

O termo “afeto” tem sido usado para descrever uma gama de fenômenos que fazem parte da vida cotidiana: depressão, euforia, medo, vergonha, ódio, esperança, pânico, entre muitos outros termos. Embora a afetividade por muito tempo tenha sido marginalizada, como apontavam pesquisas feministas pioneiras, agora há uma proliferação de versões do que afeto é e faz (ANDERSON, 2014).

De acordo com Anderson (2014), o que há em comum entre as diversas teorias do afeto é a preocupação com o modo como a Geografia se relaciona com a vida. Para o autor há várias razões para considerar os afetos: espaços e lugares são feitos através de afetos (BONDI; DAVIDSON; SMITH, 2005); é através de afetos que os sujeitos são constituídos e constituem mundos, para citar apenas alguns argumentos do autor.

Consequentemente, os afetos podem e estão ligados a coisas, pessoas, ideias, sensações, relações, atividades, ambições, instituições e muitas outras coisas, incluindo outros afetos. A esperança ou o medo, têm em comum a presença do futuro, o que não existe e pode nunca existir, porém tem efeitos reais no presente. Aparentemente vago e imaterial, mas afetam e alcançam efeitos em diferentes domínios da vida (ANDERSON, 2014).

Partindo desse pressuposto este texto tem como objetivo refletir sobre como a escola é percebida como atmosferas diferentes a partir de sujeitos de diferentes posições. O texto está estruturado em duas partes: inicialmente apresenta uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos e pressupostos teóricos abordados na disciplina Tópicos Especiais: *Emotions and affect from a spatial perspective*, ofertada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente, e ministrada pelo Professor Dr. Jan

Simon Dutta, durante do 2º semestre de 2018. Na segunda parte, buscamos problematizar o debate sobre como a afetividade pode produzir atmosferas diferentes e como um mesmo espaço pode ser sentido de maneiras diferentes por sujeitos heterogêneos, utilizado como exemplo o recorte empírico de nossa pesquisa de nível mestrado em andamento sobre espaço escolar.

Pressupostos teóricos e conceituais

Os afetos e emoções nos subjetivam, e eles o fazem em conjunto com as condições sociais e espaciais. Alguns autores argumentam que os sentimentos de repulsa, desejo, nervosismo ou euforia, por exemplo, contribuem para o distanciamento de certos lugares e pessoas, ou inversamente, podem atrair (GAMMERL; HUTTA; SCHEER, 2017).

Entretanto, Gammerl, Dutta e Scheer (2017) destacam os riscos de uma compreensão simplista e desconecta ao se trabalhar com a temática dos sentimentos e afetos nas pesquisas. Salientam que os sentimentos devem ser considerados em conexão com estruturas sociais e culturais, como fenômenos que são potencialmente compreensíveis e que precisam ser processados em um discurso crítico.

Não se trata de considerar os microeventos dicotômicos às macroestruturas, mas sim em buscar compreender as maneiras pelas quais elas se unem e interagem. É recomendável que as pesquisas sobre “sentir-se diferente” observem as singularidades em conexões com diferentes escalas e eventos (GAMMERL; HUTTA; SCHEER, 2017).

Segundo Lutz (2002), no estudo das emoções, as pesquisas que abordam os processos psicossociais por muito tempo foram marginalizadas. Teóricos feministas, queer e críticos racistas argumentam que há um potencial político que brota dos sentimentos e das relações afetivas que rompem ou perturbam as formações de poder (GAMMERL; HUTTA; SCHEER, 2017).

As várias décadas de trabalho feminista na redefinição de emoções e de afetos nos permite fazer novas perguntas sobre o medo, a vergonha, a angústia, entre outras emoções, que compõem os eventos e as atmosferas dos lugares em seus diferentes contextos. Permitem novas questões de pesquisa a serviço de outras possibilidades de relações sociais (LUTZ, 2002).

Na introdução do livro *Emotional Geographies*, Bondi, Davidson e Smith (2005) argumentam que apesar da Geografia por muito tempo ter se distanciado do emocional, pesquisas recentes têm se dedicado as emoções em inscritos sobre as pessoas e lugares. As emoções afetam as nossas percepções sobre o presente, o passado e o futuro. As geografias emocionais de nossas vidas são dinâmicas, transformadas por paisagens, fases da vida e eventos diversos, como o luto pela morte de um ente querido, por exemplo. A emoção tem o poder de transformar nossas vidas, expandindo ou contraindo nossos horizontes (BONDI; DAVIDSON; SMITH, 2005).

Assim como Gammerl, Hutta e Scheer (2017), Bondi, Davidson e Smith (2005) também ressaltam que uma geografia emocional não pode apenas lidar com os sentimentos de forma desconecta, mas deve expressar algo imaterial em uma linguagem objetiva, relacionando as emoções em termos de sua mediação e articulação socioespacial e não apenas como estados mentais subjetivos.

A inclusão da dimensão sentimental pode trazer contribuições à produção de conhecimentos ao localizarem a emoção em corpos e suas relações com os ambientes. O aumento nas publicações acadêmicas dedicadas à emoção em inscritos sobre pessoas e lugares realça o potencial dos sentimentos usualmente silenciados na escrita acadêmica, visto que, as emoções estão entrelaçadas em nossas vidas (BONDI; DAVIDSON; SMITH, 2005).

Problematização 1: construindo paredes e pontes

Eu devia ter 4 anos quando entrei na escola pela primeira vez. Eu queria muito fazer parte daquilo. Minha irmã mais velha já frequentava aquele lugar, tinha amiguinhos. Era a minha vez. Até hoje não sei quantos dias se passaram desde o dia que entrei na escola até o dia em que saí dali chorando. Só sei que eu era a criança que não se enturmava, aquela que ficava olhando as outras crianças brincarem sozinha, num canto. Que tinha vergonha de dizer uma palavra em voz alta e também a que, logo que se viu diante de um colega de sala, fazendo um desenho bonito, levou um soco no nariz.

A dificuldade em fazer amigos, eu podia tolerar, mas o soco no nariz era demais. Em casa, chorando, com dor de barriga, me lembro da minha mãe entrando no quarto e dizendo as palavras mágicas: “Se não quiser ir mais, não precisa”. Uma sensação de alívio misturada com “minha nossa Senhora, que bom ficar em casa”, foi minha agradável companhia durante alguns anos. Até que entrei na escola novamente, aos 6. O dia também não ajudou – meu irmão nascia justo, em 5 de fevereiro. Logo, a sensação do primeiro dia na nova escola era de angústia: “E se meus pais não lembrarem de vir me buscar?”

Passaram-se muitos anos até eu revisitar a mesma sensação. Eu não lembrava o que era escola e achava que aquele assunto estava superbem resolvido para mim. Nem sonhava que a minha experiência com escola atrapalharia a adaptação da primeira filha. Na primeira tentativa de colocá-la na escola, ela tinha 1 ano. Tinha ido ao trabalho comigo até aquele dia e a gente mal se desgrudava. Eu via a cena da minha filha no parquinho do jardim de infância como se ela estivesse sendo jogada numa cova com leões ferozes. As crianças maiores, os meninos, as meninas que se enturmavam.

Durante a trágica adaptação, tive que ser convidada a me retirar porque não caía bem uma mãe olhando a filha brincar no parquinho chorando tanto. Depois disso, sempre que eu ia buscar minha filha na escola, achava que tinha cometido um erro grotesco por tê-la deixado lá, como se estivesse abandonando-a. Logo, a matemática estava feita: escola = tortura no meu inconsciente. Por isso, todos os dias, eu secretamente buscava motivos que me fizessem desistir de trabalhar e tirar minha filha da escola. Eu a via sofrendo, eu a via perdida. Eu deturpava as experiências dela com o meu filtro. Meu filtro que via a escola como a grande inimiga dos pais (...). Apesar de mim, ela fez amigos. Apesar de mim, ela conseguiu estabelecer novos vínculos. Apesar de mim, ela começou a amar a escola. (...). Se eu pudesse fazer um pedido a todas as mães que levam seus filhos à escola, eu diria que tentassem isolar a experiência que tiveram na infância da experiência dos filhos. Eu demorei para entender que o que a impedia de se relacionar com as outras crianças era eu mesma. Que o que a impedia de se adaptar era a minha velha crença de que 'escola não era bom'. Se estou curada? Só os próximos capítulos dirão. Mas que estamos em busca de ressignificar antigas experiências, estamos. Todos os dias (DALPINO, 2019, sem paginação).

No relato acima, a colunista da revista *Crescer*, Cinthia Dalpino (2019), expõe sua própria experiência com o primeiro dia de aula e nos traz indícios de como as expectativas dos pais podem ser projetadas nas vivências dos filhos. Os sentimentos traumáticos como a vergonha, o medo, a dor, a angústia e a solidão da mãe foram projetadas na nova situação com a filha, na culpa por precisar deixá-la, na negatividade em relação à escola e na visão deturpada de sofrimento que a mãe via na filha e que não refletia a realidade dos fatos.

O ato de expressar os sentimentos que não se ajustam as expectativas pode ser problemático de diferentes maneiras. Sentir-se diferente não está apenas relacionado com as normas, mas também indica processos de subjetivações e suas condições sociais. No relato de Cinthia Dalpino (2019), seu pranto ao observar a filha brincando no parquinho traz à luz um exemplo em que os sentimentos não se encaixam. Nesse sentido, concordamos com Gammerl, Hutta e Scheer (2017) ao afirmarem que a ambiguidade dos afetos e sentimentos e a singularidade interna individual resultam de complexos encontros mundanos.

No cotidiano escolar sujeitos de diferentes posições, através de suas ações e relações, constroem e reconstróem o espaço escolar, sendo estes, alunos e alunas, professores e professoras, funcionários da limpeza e organização escolar, equipe pedagógica e direção. A escola como um espaço social permite o encontro de uma grande diversidade de sujeitos, ao mesmo tempo em que é produzida por essa diversidade em seu cotidiano. Cada sujeito traz consigo costumes, expectativas e histórias de vida, cujas trajetórias remetem a uma infinidade de escalas e contextos de interação social.

Partimos do pressuposto de que o espaço escolar não é apenas um espaço físico, mas um espaço construído cotidianamente através das inter-relações entre os sujeitos, onde trajetórias distintas coexistem em um processo de devir (MASSEY, 2004). Segundo Löw (2013), o espaço surge na ação e sua materialidade não pode ser pensada como pura e alheia às influências do meio, sendo que tais ações são condicionadas por hábitos da vida cotidiana e envolvem ações práticas, discursivas, simbólicas e emocionais.

Bannister e Fyfe (2001) no livro *Urban Studies* ao debaterem sobre as imagens que retratam a cidade evidenciam que a diferença agora é vista como perigosa e algo a ser excluída. A imagem de cidade como lugar de indisciplina, inquietude e desordem são cada vez mais dominantes e para os autores, o medo tem sido evidenciado como motivo para a redução do desejo das pessoas em participar de encontros sociais e pela recusa às diferenças.

No espaço escolar o encontro das diferenças é inevitável, visto que este espaço é produzido através das interações de sujeitos heterogêneos com diferenças que marcam seus corpos de forma interseccionada, tal como proposto por Crenshaw (2002), Brown (2012) e Silva (2016).

A escola é por excelência um espaço de conflitos e diálogos e a negociação faz parte do contexto escolar. Porém, nosso questionamento é como a escola é percebida como atmosferas diferentes a partir de sujeitos de diferentes posições? Considerando os corpos e seus marcadores, cor da pele, classe social, gênero, idade, entre outros, como os corpos afetam a forma com que os sujeitos escolares interpretam e são interpretados?

Em essência, as pessoas podem experimentar uma variedade de emoções que diferem em natureza, intensidade, duração e situação. Segundo Bannister e Fyfe (2001) as conexões entre os sentimentos e as intervenções nos espaços são mediadas por uma variedade de fatores sociais, econômicos e políticos. No entanto, a partir do relato inicial de Cinthia Dalpino (2009), podemos refletir sobre como os sentimentos podem compor a

atmosferas dos lugares e como podem criar barreiras. No desejo de purificar o espaço de qualquer comportamento susceptível de provocar ansiedade e medo nos isolamos (BANNISTER; FYFE, 2001).

Nesse sentido, Ahmed (2014) em *Atmospheric Walls* ao abordar como os sentimentos compõem as atmosferas dos lugares destaca que a forma como chegamos nos lugares e os sentimentos que carregamos, influenciam no modo como interpretamos e somos interpretados. A autora argumenta que mesmo em atmosferas compartilhadas nem sempre as pessoas vivenciam de forma homogênea e quando não há sincronização entre os sujeitos, uma parede invisível é criada pelo desconforto, perceptível apenas para alguns. Conseqüentemente, o desconforto criado torna-se uma estratégia de poder e exclusão, fazendo da diferença algo desconfortável por ser diferença, por se destacar ou não se adequar a um padrão socialmente e politicamente estabelecido. Fato que fica mais evidente quando analisamos os corpos e seus marcadores, por exemplo, em eventos de racismo.

O espaço escolar e o próprio encontro pedagógico são repletos de ângulos. Para Ahmed (2014) a sincronização nos ajuda a explicar não apenas o que captamos, mas também o que não captamos em um evento. O primeiro dia de aula, voltando ao relato, pode ser para alguns alunos um momento de euforia por rever amigos de outro ciclo de ensino, enquanto para outros alunos pode representar um momento de medo e frustração, já para os professores pode ser um momento de ansiedade. Há em um mesmo evento uma infinidade de sentimentos. Uma atmosfera é leve para alguns ou pesada para outros, depende da forma com que os sujeitos são acomodados pela instituição, depende do aconchego.

Segundo Silva (2016), os corpos fazem diferença em nossas experiências espaciais, pois adquiriram sentido segundo uma estrutura social. Alguns corpos são tratados de maneira diferente, são valorizados ou desvalorizados, são suspeitos ou não, e estão em uma constante negociação. Desse modo, os corpos têm relevância para leitura do espaço escolar, visto que, influenciam na forma com que os sujeitos interpretam e são interpretados, bem como na forma como os sujeitos percebem as atmosferas dos lugares.

Problematização 2: os afetos e o espaço escolar

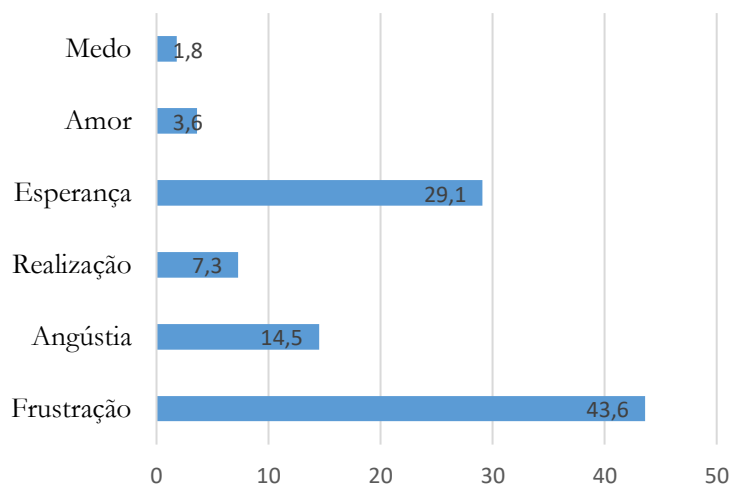
Os dados apresentados a seguir referem-se ao recorte empírico de nossa pesquisa de mestrado em andamento e será aqui utilizado apenas com o objetivo de exemplificar o quanto diverso pode ser um mesmo espaço escolar.

As informações foram obtidas através de um questionário aplicado junto à professores e professoras, gestores, equipe pedagógica e funcionários escolares da escola estadual “Dr. Pércio Gomes Gonzales” do município de Flórida Paulista/SP entre os dias 15/02/2019 a 17/02/2019 por meio de formulário eletrônico utilizando o *software* Google Docs e disponibilizado para a livre participação, garantindo o anonimato aos profissionais que tiveram acesso ao *link* por meio da rede social *Whats.App*.

No questionário, composto por 11 questões e respondido por 55 pessoas, foram levantados dados sobre o ambiente escolar e a afetividade do profissional em relação a percepção do seu espaço de trabalho, o perfil do profissional e algumas dificuldades existentes relacionadas ao ambiente de trabalho.

Nas respostas os sentimentos relacionados ao espaço escolar variaram entre frustração, angústia e esperança, porém, outros, em menor escala, também apareceram, conforme podemos observar na figura 1, que segue.

Figura 01. Sentimento relacionado a atmosfera escolar (%).



Fonte: TAKADA, 2019.

Em relação às dificuldades existentes no ambiente escolar, 23,6% responderam que já precisaram de afastamentos médicos por razões vinculadas ao ambiente de trabalho, como stress, depressão e pânico. O maior percentual, 80% responderam que já sofreram algum tipo de agressão física, moral, psicológica ou verbal no ambiente de trabalho. E 41% responderam que realizam ou já realizaram acompanhamento de profissionais da saúde por motivos de insônia ou ansiedade relacionadas ao ambiente escolar. Porém, o que mais nos chamou a atenção é o fato de que em um mesmo espaço de trabalho as percepções da atmosfera são bem diferentes, enquanto alguns sujeitos se sentem realizados e felizes, outros se sentem frustrados e angustiados.

Quando questionados sobre em qual grupo o sujeito se sente mais amparado diante de situações de desconforto ou desequilíbrio na atmosfera escolar, 50,9% responderam que encontram apoio no próprio espaço escolar, entre colegas de trabalho, coordenadores e gestores. Mas, 49,10% responderam o oposto, que encontram apoio para problemas do ambiente de trabalho e psicoemocionais fora do ambiente escolar, família, amigos, grupos sindicais ou profissionais da saúde (psicólogos e terapeutas).

Os dados nos apontam para aquilo que Anderson (2014) afirmou em sua análise sobre o afeto, o afeto como uma capacidade corporal emergente dos encontros, expandindo a definição de afeto como apenas uma capacidade corporal de afetar ou ser afetado. Nesse sentido, concordamos com a colocação do autor, pois, os afetos se formam no meio das misturas complexas que compõem encontros específicos, incluindo elementos discursivos e não discursivos que não podem ser separados na prática.

Alguns buscaram fora da escola o aconchego para seus problemas emocionais e dilemas profissionais, por não se sentirem pertencentes ou por não desejarem o julgamento de colegas de profissão estabelecendo outras pontes. Outros não encontraram a mesma parede atmosférica e conseguiram estabelecer uma ponte com sujeitos dentro do espaço escolar.

Segundo Ahmed (2014) a atmosfera está fora e dentro dos indivíduos, visto que os corpos não chegam em ponto morto aos lugares e mesmo em atmosferas compartilhadas, as pessoas vivenciam de forma angulada e diversa. Com base nas respostas dos profissionais da educação da escola pesquisada, percebemos que a sincronização é o motivo para alguns se sentirem mais ou menos abraçados pela atmosfera escolar.

Considerações finais

Procuramos neste artigo argumentar sobre as importantes contribuições das emoções e afetos para estudos relacionados com o espaço escolar e os sujeitos escolares. A escola como um espaço de encontros entre sujeitos com tantas diferenças (geracionais, expectativas e histórias de vida, gênero, classe social, cor da pele, entre outras) também deve considerar a dimensão afetiva na produção do espaço e na composição das atmosferas.

Podemos concluir que a escola é percebida como atmosferas diferentes a partir de sujeitos de diferentes posições, fato que interfere na forma com que os sujeitos escolares interpretam e são interpretado. Os afetos podem conectar pessoas, ideias, atividades, instituições e outros afetos, ou seja, o afeto é dinâmico, interseccionado e compõem o espaço geográfico.

Ao afirmarmos que os afetos produzem e compõem os espaços, não estamos nos referindo à dimensão palpável e material do espaço, mas sim a dimensão das emoções. Embora entendamos que essa é uma percepção comum, parece que a geografia demorou a considerá-la.

Acreditamos que pensar o espaço geográfico sobre esse prisma nos permite refletir sobre as diferenças em ação que constroem e reconstroem o espaço, nos permite pensar as diversidades e as relações de poder presentes, o que envolve tanto as relações entre pessoas quanto as relações destas com os objetos materiais disponíveis, integração que produz movimento, ação reacionária e mudança.

Desse modo, embora concordemos com Ahmed (2014) sobre a metáfora das paredes atmosféricas e acreditemos que sua compreensão seja útil, acrescentamos que as emoções podem também criar pontes. Uma parede atmosférica faz da diferença algo desconfortável, porque causa estranhamento em outras pessoas. Quando Ahmed explica que as emoções podem se tornar atmosféricas e podem ser sentidas, causando desconforto e inquietação em um grupo ao perceber a diversidade, ele aponta três ações ao “corpo estranho”: integrar-se ao grupo hegemônico, se autoexcluir ou assumir-se como diferença, juntando-se a outros por sincronização. Em outras palavras, assumir-se como causa da perturbação e como diferença é fazer da própria diferença uma ponte por meio do pertencimento e da empatia, pois a resistência e o empoderamento também é capaz de produzir e compor outros espaços.

Consideramos que incluir a dimensão emocional nos estudos pode trazer contribuições enriquecedoras à pesquisa de Geografia, ao considerar por exemplo, as emoções corporificadas e experimentadas de maneiras diferentes, marcadas pelo orgulho, prazer, bem-estar, angústia, opressão, culpa, vergonha ou exclusão em suas mediações e articulações socioespaciais. Não estamos sugerindo que os pesquisadores devam se concentrar em estudos que considerem as emoções, no entanto, na maioria dos casos, as emoções estão entrelaçadas em nossas vidas e em nossas escolhas de pesquisas. Caso os sentimentos, usualmente silenciados na escrita acadêmica, sejam considerados a pesquisa de Geografia só tem a ganhar ao trazer novas possibilidades de estudos.

Referencias

AHMED, Sara. Atmospheric Walls. In: **Feministkilljoys, o.S. Online**, 2014. Disponível em: <https://feministkilljoys.com/2014/09/15/atmospheric-walls/>
Acesso em: 26/10/2018.

ANDERSON, Ben. "Affective life". In: **Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions**. Farnham: Ashgate, 2014, p. 1-21.

BANNISTER, Jon; FYFE, Nick. Introduction. Fear and the City. In: **Urban Studies**, vol. 38 (5-6), 2001, p. 807-813.

BONDI, Liz; DAVIDSON, Joyce; SMITH, Mick. Introduction. Geography's 'emotional turn'. In: DAVIDSON, Joyce; BONDI, Liz; SMITH, Mick. **Emotional Geographies**. Aldershot, England: Ashgate, 2005, p. 1-16.

BROWN, Michael. Gender and sexuality I: intersectional anxieties. **Progress in Human Geography**, v. 36, n. 4, 2012, p. 541-550.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online], 2002, vol.10, n.1, p. 171-188.

DALPINO, Cinthia. O primeiro dia de aula, a gente nunca esquece. In: **Revista Crescer**. Editora Globo. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Cinthia-Dalpino-Mae-at-work/noticia/2019/01/o-primeiro-dia-de-aula-gente-nunca-esquece.html>
Acesso em: 31/01/2019.

GAMMERL, Benno; HUTTA, Jan Simon; SCHEER, Monique. Feeling differently. Approaches and their politics. In: **Emotion, Space and Society**, vol. 25, 2017, p. 87-94.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LÖW, Martina. O spatial turn: para uma sociologia do espaço. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia da USP**, v. 25, n. 02, 2013, p. 17-34.

LUTZ, Catherine. Emotions and feminist theories. In: KASTEN, Ingrid; STEDMAN, Gesa; ZIMMERMANN, Margarete (eds). **Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung** 34. Stuttgart: J.B. Metzler, 2002, p. 104–121.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. In: **GEOgraphia**, Ano 06, n. 12, 2004, p. 07-23.

OLIVEIRA, Livia de . Sentidos de lugar e de topofilia. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 2, p. 91-93, 2013. Disponível em:<<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/125/pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: história, conceito e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Rev. RA'E GA**, n. 13, p. 19-27, 2007.

SILVA, Joseli Maria. Contribuições das geografias feministas nas abordagens das relações entre espaço e diferenças. In: SPÓSITO, Eliseu (Org.) et al. **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequências, 2016, p. 507-522.

Sobre a autora – Informações prestadas pela autora

Nicole Mieko Takada Moreti

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Professora efetiva de Geografia, atuando na Educação Básica do Estado de São Paulo.

Como citar esse artigo

MORETI, Nicole Mieko Takada. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas? In: **Revista Geografia em Atos (GeoAtos online)** - Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico - v. 05, n. 12, p.135-147, jul, 2019. DOI: 10.33416/geoatos.v5i12.6492.

Recebido em: 2019-05-22

Aceito em: 2019-07-02