

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Matheus Valmir Sagaz

**OS CHEIROS DOS LUGARES COMO POSSIBILIDADE PARA A
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

Porto Alegre

2023

Matheus Valmir Sagaz

OS CHEIROS DOS LUGARES COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ligia Beatriz Goulart

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Porto Alegre

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Pranke (Vice-Reitora)

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Nelson Luiz Sambaqui Gruber (Diretor)

Tatiana Silva da Silva (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Paulo Roberto Rodrigues Soares (Coordenador)

Rosa Maria Vieira Medeiros (Coordenadora Substituta)

CIP - Catalogação na Publicação

Sagaz, Matheus Valmir
Os cheiros dos lugares como possibilidade para a
Educação Geográfica / Matheus Valmir Sagaz. -- 2023.
105 f.
Orientador: Ligia Beatriz Goulart.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2023.

1. Lugar. 2. Cheiros. 3. Educação Geográfica. I.
Goulart, Ligia Beatriz, orient. II. Título.

Matheus Valmir Sagaz

OS CHEIROS DOS LUGARES COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ligia Beatriz Goulart

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS)

Prof.^a Dra. Élide Pasini Tonetto (UFRGS)

Prof.^a Dra. Rosane Nunes Garcia (UFRGS)

Prof.^a Dra. Ana Maria Hoepers Preve (UDESC)

Para minha mãe **Rozemere**, pelo seu cuidado e zelo, pois muito da minha trajetória se deve a ela. Seu olhar curioso, detalhista, sensível, humano e afetuoso que me inspira a ter atenção pelas pessoas e pelos lugares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e por me permitir atravessar os obstáculos que foram encontrados ao longo da realização deste trabalho;

À CAPES, pela concessão de bolsa de mestrado;

Ao POSGEA/UFRGS por ser um programa de pós-graduação de excelência que muito contribuiu para a qualificação da minha formação continuada;

A todos os meus professores da pós-graduação, pelo comprometimento em exercer suas atividades de maneira excelente em um contexto pandêmico. Obrigado, doutores;

À professora Ligia Goulart, pelo seu acolhimento durante a orientação, tendo prontidão em sua função com olhar sensível e humano que foi muito além da orientação;

À Lilian Barcella Agliardi, pelo apoio e pela ajuda com o estudo de autores que muito contribuíram para a realização deste trabalho;

Aos meus demais colegas da pós-graduação;

À Sol, como era carinhosamente chamada minha professora de Geografia do Ensino Fundamental – Solange, uma das motivações que fizeram me apaixonar pela Geografia;

Aos estudantes do 9º ano das escolas de Tabaí/RS, pois sem eles, a pesquisa poderia ter tomado outros rumos que não os pretendidos;

Aos meus colegas de trabalho, que sempre foram solícitos e acolhedores quanto à ajuda para elaboração da pesquisa;

Aos meus amigos que sempre foram atenciosos quanto às minhas observações, demonstrando interesse sobre a temática trabalhada;

À minha mãe, Rozemere, e ao meu pai, Valmir, pelo apoio durante toda a pós-graduação, me ajudando durante todo esse período — sem eles essa pesquisa possivelmente não aconteceria. Obrigado por tudo.

À minha irmã, Kamilla, pelo apoio e incentivo durante a pós-graduação e durante a vida toda, obrigado por me ouvir e confiar em mim;

Às demais pessoas que passaram pela minha vida nesse período, que me marcaram, contribuíram para essa pesquisa e seguiram seus rumos.

*Cheiro de fumaça de café quente,
Cheiro de pão fresquinho,
Cheiros que estão na alma da gente.*

*Cheiros...
Do leite tirado na hora.
Cheiro do gado no curral.*

*Cheiro de infância...
Cheiro da chuva molhando a terra.
Eu-menina sorrindo na enxurrada.*

*- Às vezes o dia tem cheiros de
ontem!*

(Verluci Almeida)

Resumo

A presente pesquisa busca investigar as possibilidades dos cheiros, produzidos pelos lugares, contribuírem para a Educação Geográfica, enquanto criadores de práticas metodológicas para o desenvolvimento de diferentes temáticas geográficas. Para tanto, apoio a revisão da literatura em um tripé, a saber, a categoria lugar, os cheiros produzidos pelos lugares e a Educação Geográfica. Assim, busquei analisar suas possíveis articulações para propor possibilidades metodológicas para a Geografia Escolar na educação básica, sendo este o eixo prático da pesquisa. Para isso, realizei um breve panorama das diferentes correntes de pensamento da geografia para analisar o espaço geográfico e, posteriormente, a categoria de lugar na Geografia Humanista. Também procurei entender como os cheiros são produzidos, os cheiros dos lugares e as impressões que eles podem causar nos seres humanos em um contexto biológico e social; e, por fim, examinar como os cheiros produzidos pelos lugares podem contribuir para a Educação Geográfica. Para tanto, recorri a autores da Biologia, da Geografia e da Educação Geográfica que me ajudaram a refletir sobre os cheiros e seu potencial nas salas de aula de geografia. Procurei entender como as temáticas geográficas podem oportunizar aprendizagens significativas para o estudante, partindo dos cheiros dos seus próprios lugares de vivência. Com vistas a organizar uma coleta de dados sobre os cheiros experienciados, realizei um questionário com estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Tabaí/RS durante uma semana. Orientei a construção de quadros em que fosse possível registrar as observações de cada estudante: os cheiros dos lugares ao longo dos dias e as respectivas lembranças rememoradas. Assim, foi realizada uma síntese por meio de blocos de cheiros em comum para constatar as possíveis temáticas geográficas que podem ser trabalhadas na Geografia Escolar na educação básica, tendo como ponto de partida os lugares em que os estudantes se movimentam diariamente.

Palavras-chave: Lugar; Cheiros; Educação Geográfica.

Abstract

The present research seeks to investigate the possibilities of smells, produced by places, to contribute to Geographic Education, as creators of methodological practices to develop different geographic themes. To this end, literature review support on a tripod, namely, the category place, the smells produced by places and Geographical Education. Thus, I sought to analyze the possible articulations to propose methodological possibilities for School Geography in basic education, which is the practical axis of the research. For this, I made a brief overview of the different currents of thought in geography to analyze the geographic space and, later, the category of place in Humanist Geography. I also tried to understand how smells are produced, the smells of places and the impressions that this can cause on human beings in a biological and social context, and finally, to examine how the smells produced by places can contribute to Geographic Education. To that end, I brought authors from Biology, Geography, and Geographic Education who helped me to reflect on smells and their potential in geography classrooms. I tried to understand how geographical themes can provide meaningful learning opportunities for the student, starting from the smells of their own places where they live. In order to organize a collection of data about the sensed smells, I carried out a questionnaire with students from two classes of the 9th grade of Elementary School in the municipality of Tabaí/RS for a week. I guided the construction of frames in which it was possible to record the observations of each student: the smells of the places throughout the day and the respective recalled memories. Thus, a synthesis was carried out through blocks of common smells to verify the possible geographic themes that can be worked on in School Geography in basic education, having as a starting point the places that students move daily.

Keywords: Place; Smells; Geographical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Atlas o qual observava seus mapas quando criança 25

QUADROS

Quadro 1 - Cheiros e lugares de alimentos que remetem a espaços de refeições 77

Quadro 2 - Cheiro de alimentos e refeições que lembram contextos diferentes daqueles das refeições 80

Quadro 3 - Cheiro presentes no espaço escolar e nos deslocamentos casa-escola-casa 83

Quadro 4 - Cheiro de fumaça 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

OS PRIMEIROS PASSOS	16
AS GEOGRAFIAS PERMEANDO MINHA VIDA	24
1 O LUGAR NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	36
1.1 BREVE CONTEXTO ACERCA DA GEOGRAFIA HUMANISTA	42
1.2 O LUGAR PARA DOREEN MASSEY	43
2 OS CHEIROS DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	48
3 ENSINO E EDUCAÇÃO: SUAS ARTICULAÇÕES COM A GEOGRAFIA	58
3.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	61
4 OS CHEIROS PRODUZIDOS PELOS LUGARES	69
4.1 O VAI E VEM DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	69
4.2 NOVA ESTRATÉGIA: A COLETA OS CHEIROS	71
4.3 CONTEXTUALIZANDO AS ANÁLISES	73
4.3.1 Bloco 1: Cheiros que remetem a lugares de refeições	76
4.3.2 Bloco 2: Cheiros de alimentos e refeições que lembram contextos diferentes daqueles de refeição	80
4.3.3 Bloco 3: Cheiros presentes no espaço escolar e no deslocamento casa-escola-casa	83
4.3.4 Bloco 4: Cheiros de fumaça	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

ANEXOS	100
Anexo A – Mensagem instruindo os estudantes a como preencher os quadros	100
Anexo B – Quadro de dias do final de semana preenchida pelos estudantes	101
Anexo C – Quadro dos dias úteis preenchida pelos estudantes	102
Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos estudantes	103
Anexo E – Termo de autorização 1	104
Anexo F – Termo de autorização 2	105

OS PRIMEIROS PASSOS

Esta pesquisa é uma dissertação resultante do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada em Porto Alegre/RS. Tem como gerador o estudo de como os cheiros, produzidos pelos lugares, podem contribuir para a Educação Geográfica. A escolha desse tema de trabalho partiu do interesse em investigar o potencial educativo dos cheiros presentes no nosso cotidiano para o aprendizado de geografia. Assim, busquei examinar como algo tão comum no dia a dia, o sentido olfativo, intrínseco ao ser humano, pode ser utilizado em sala de aula ou espaços não formais de educação, visando a propostas pedagógicas que venham a contribuir para a aprendizagem nas aulas de geografia.

Nós somos parte do espaço geográfico e estamos constantemente agindo e transformando-o. Nesse sentido, considerar elementos sensoriais, como os cheiros, pode ser uma abordagem poderosa para o ensino da Geografia, uma vez que eles permitem a exploração de diferentes temáticas e contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, impactando positivamente a formação dos estudantes.

Devido à vasta quantidade de cheiros que circundam os diversos lugares, podemos considerá-los como fontes potencializadoras para a elaboração de propostas de ensino de Geografia. A contribuição que os cheiros podem desenvolver para o processo de aprendizagem geográfica diz respeito às diferentes possibilidades de criação de novos olhares para temáticas geográficas, levando em consideração as experiências vividas pelos estudantes, que carregam conhecimentos, saberes, dados e informações que possam vir a ser ressignificados ou disparadores para o trabalho de uma temática geográfica.

O ensino de geografia na educação básica, especificamente o ensino fundamental e, sobretudo, o potencial dos cheiros para a Educação Geográfica, é o objeto de investigação. A pesquisa busca examinar como o olfato se configura como instrumento para possibilitar ao estudante a leitura do espaço em que ele vive e atua. Neste estudo, traremos como centralidade o conceito de lugar, que é um tema fundamental da geografia para entendimento do espaço geográfico.

Embora o espaço geográfico seja o objeto central de estudo da Geografia, existem outras categorias analíticas que contribuem para o avanço dessa ciência. Nesse contexto, a categoria lugar foi selecionada como base para a análise desta pesquisa, enquanto as demais categorias são importantes para instrumentalizar os estudantes em relação ao espaço. A escolha da categoria lugar se justifica por permitir uma abordagem do espaço vivido e percebido, no qual os estudantes estão inseridos e atuando desde muito cedo, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever.

Vivemos rodeados de cheiros, ao passo que cada cheiro pode remeter, por meio das lembranças, lugares já vivenciados. Por isso, é ímpar que professores possam trabalhar com metodologias de ensino que reflitam os contextos e a realidade dos estudantes na prática de ensino, atrelando o corpo à geografia.

Vivenciamos uma sociedade em que o sentido da visão sobressai diante dos demais, por isso me coube investigar o sentido olfativo, geralmente inexplorado no contexto escolar. Assim, busquei possibilitar outras leituras do espaço com os estudantes a fim de contribuir para o aprendizado dos diferentes temas da Geografia escolar.

Percorremos diversos lugares no dia a dia, seja o caminho que nos leva ao trabalho, seja o caminho que nos leva ao ambiente de estudos, e ambos contém diversos cheiros. Cada sujeito, quando sente determinados cheiros, pode recordar lembranças que ocorreram em outras épocas da sua vida. Ao lembrar dessas épocas vividas, pode-se verificar que, além da transformação da paisagem, a maneira de como as vemos também mudou (TUAN, 1980). Assim podemos verificar que os cheiros estão presentes no espaço, e que, a partir deles, podemos associá-los a temas da Geografia.

Tendo em consideração que o ser humano habita o espaço geográfico e seus diferentes lugares e paisagens, é pertinente haver uma caracterização por meio de suas formas, volumes, sons e cheiros. Com isso, pode haver uma relação entre as categorias geográficas e os cheiros presentes em diferentes lugares. Desse modo, é possível pensar que os cheiros estão em lugares ou paisagens, pois “o odor tem o poder de evocar lembranças vívidas, carregadas emocionalmente, de eventos e cenas passadas.” (TUAN, 1980, p. 11).

Consideramos que, ao se trabalhar com os cheiros dos lugares no ensino e

aprendizagem da Geografia realizamos uma Educação Geográfica, o que vai além do exercício tradicional do Ensino de Geografia. Assim, penso que a Educação Geográfica está para além dos muros escolares; ela deve ser, na verdade, uma educação relevante para a vida do estudante, buscando-se o desenvolvimento do raciocínio geográfico para uma aprendizagem significativa. Desse modo, verifica-se que o Ensino de Geografia está direcionado para a aplicação de práticas pedagógicas realizadas pelos professores para a aprendizagem de determinados conceitos e conteúdos.

A partir disso pensamos na seguinte problemática de pesquisa: *Que potencialidades têm os cheiros produzidos pelos lugares para a aprendizagem da Geografia?* Para tanto, como objetivo geral da investigação se tem o propósito de investigar *as maneiras que os estudantes da educação básica observam como os cheiros estão presentes nos lugares e como podem aprender Geografia a partir deles.* E, como objetivos específicos, a pesquisa buscou aprofundar-se em 1. *Expor um breve panorama das diferentes concepções de espaço geográfico e da categoria analítica de lugar;* 2. *Caracterizar o processo biológico que produz os cheiros em humanos;* 3. *Examinar como os cheiros produzem lembranças e como isto pode contribuir para a aprendizagem;* 4. *Verificar as possíveis relações entre as características do espaço geográfico e os cheiros que produzem;* e 5. *Levantar temáticas geográficas que possibilitem a aprendizagem de conceitos a partir dos cheiros.*

Diante das possibilidades de examinar potencialidades dos cheiros na Educação Geográfica, este trabalho se desdobra em duas frentes principais, a saber, o referencial teórico e uma prática pedagógica. O referencial teórico aborda conceitos e reflexões sobre: a categoria de espaço geográfico, ancorado em autores como Moraes (2005), Polon (2016), Suess (2018), Tuan (1980) etc; a Educação, sustentada em autores Gallo (2002); a Educação Geográfica, com base em Callai et al. (2011, 2017), Castellar et al. (2011), Rego et al. (2019) etc; e os cheiros no espaço geográfico, em Malnic (2008), Silva et al. (2011), etc. Em um segundo momento do trabalho, no intuito de situar o leitor sobre os cheiros como potencializador para aprender Geografia, serão apresentados os resultados das atividades desenvolvidas em uma proposta pedagógica realizada com estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino

Fundamental de escolas públicas do município de Tabaí/RS. Em função da problemática e dos objetivos articulados, para esta pesquisa foi definido como percurso metodológico uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza exploratória através de pesquisa-ação com uma proposta pedagógica realizada envolvendo duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

A postura metodológica assumida nesta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória e enfoque na organização de uma proposta pedagógica por meio de uma pesquisa-ação, subsidiada em estudos teóricos. A escolha de tal modalidade se deu pelo fato de lidarmos com ações, diálogos e reflexões que os sujeitos, os estudantes, os quais, por meio de propostas pedagógicas, expressam seus conhecimentos, saberes e ideias ao serem provocados a pensar, analisar e resolver situações que dizem respeito ao campo da Geografia.

A opção por realizar uma pesquisa exploratória foi escolhida com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, a fim de torná-lo mais explícito ou de constituir hipóteses. Como o planejamento dessa pesquisa é bastante flexível, é possível considerar os diferentes aspectos relacionados ao que se busca estudar (GIL, 2002). No caso deste estudo, o objetivo é examinar as potencialidades dos cheiros dos lugares para a Educação Geográfica, e buscando refletir sobre tal problemática.

Marconi e Lakatos (2003) destacam os principais motivos para a realização de uma pesquisa exploratória:

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (p. 188).

Os instrumentos de análise que consideramos pertinentes para a realização desta pesquisa foram: coleta de dados por meio da observação do ambiente escolar, especialmente nas aulas de Geografia; análise e interpretação dos dados obtidos; e por fim, o registro de todo o processo de participação dos sujeitos.

O eixo norteador desta investigação foram os cheiros e como estes podem potencializar as possibilidades de aprender Geografia. Dessa forma, verificou-se que o tripé da pesquisa se constitui pelo estudante, o sentido do olfato e a Educação

Geográfica. Adotamos como instrumento de geração de dados o processo de observação para compreender as potencialidades e/ou fragilidades da proposta a ser desenvolvida.

Para constituir-se a prática da pesquisa pedagógica, foram pensados ao longo da pesquisa em três possibilidades. A primeira delas, pensada à época da qualificação de pesquisa, iria ocorrer por meio da análise dos estudantes que sentiriam cheiros a partir de potes vedados, em uma turma que seria combinada com um professor de geografia.

De acordo com os passos da pesquisa, iriam ocorrer quatro etapas sequenciais para sua efetivação. A primeira etapa da investigação contaria com um período de observação de aproximadamente três semanas na escola e na sala de aula. Na segunda etapa da pesquisa ocorreria a inserção do pesquisador como professor na sala de aula para encaminhar a proposta pedagógica a ser desenvolvida, conceituando as categorias analíticas da Geografia e como ocorre o processo de rememorar lembranças a partir dos cheiros. A proposta pedagógica propriamente dita seria desenvolvida no terceiro momento da pesquisa. A ideia inicial seria realizar um experimento em que fosse possível analisar diferentes cheiros. Para tanto, traria aos estudantes na sala de aula uma determinada quantidade de potes enumerados e vedados, para que sentissem os cheiros de cada um e posteriormente escrevessem quais lembranças vieram à mente quando sentiram os cheiros. No quarto e último momento, seria realizada a socialização da proposta realizada com a turma com objetivo de identificar as experiências, preferências e opiniões dos estudantes a respeito da proposta pedagógica.

No entanto, as etapas que tinham sido programadas inicialmente para execução não foram realizadas em função das mudanças na minha condição profissional e também da Pandemia. Assim foram pensadas outras duas possibilidades para a realização de uma prática pedagógica.

A segunda ideia de prática pedagógica seria a realização de uma saída a campo na cidade de Porto Alegre/RS. Nesse caso, a proposta seria produzir leituras dos lugares visitados, por meio de relatos sobre seus cheiros. A ideia era visitar uma praça ou um parque próximo a escola onde os estudantes se encontram. Tal possibilidade metodológica não ocorreu, pois eu estava encontrando dificuldade em

contatar um docente de Geografia, em razão de à época eu não lecionar em nenhuma escola.

Passaram-se alguns meses e tornei-me professor titular de Geografia em um município gaúcho. Pensando em uma prática pedagógica que atendesse à realidade dos estudantes, propus uma atividade diferente das demais: observação e registro dos cheiros dos lugares que os estudantes percorrem no período de uma semana. Para tanto, solicitei que os estudantes preenchessem um quadro (Anexo C), escrevendo o que estavam fazendo, quais cheiros estavam sentindo e quais lembranças esses cheiros traziam, em diferentes momentos do dia ao longo da semana.

Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Tabaí/RS participaram desta proposta no primeiro semestre de 2022. A escolha desta turma ocorreu porque, neste ano, os estudantes já estudaram conceitos básicos da Geografia, que deveriam ter sido abordados no 6º, 7º e 8º anos. Logo, estariam mais preparados para examinar as temáticas da Geografia. No subtítulo "O vai e vem da proposta pedagógica", será discutido com mais detalhes o passo a passo da prática pedagógica.

O sentido do olfato quando comparado com os demais tem pouca expressão no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, quase sempre é relegado a segundo plano nas pesquisas. Tal contexto se mostra particularmente significativo porque em seres humanos o desenvolvimento sensitivo do olfato, quando comparado aos outros animais, é pouco expressivo. Os animais o utilizam para situações como na busca de alimentos, para acasalamento, para se protegerem de predadores, enfim, para sua sobrevivência.

No entanto, é interessante levar em consideração a importância do sentido olfativo nos seres humanos quando algum dos demais sentidos estão fragilizados ou quando ainda não estão bem desenvolvidos, nesse caso, refiro a um recém-nascido. Parra et al. (2016) destaca por meio do livro *O lactente, a mãe e o psicanalista* (1999) de Serge Lebovici, que a partir do segundo dia de nascido, o bebê é capaz de distinguir e discriminar o cheiro do leite materno, além de outros cheiros. Nesse caso, como os demais sentidos ainda não estão bem desenvolvidos, o olfato se torna fundamental para que o bebê se alimente do leite materno, ou seja, por meio do cheiro

característico, o recém-nascido identifica que aquilo é essencial para sua sobrevivência.

Além disso os deficientes visuais também têm no olfato outra possibilidade de lerem o mundo. Mesmo sem poder enxergar, ou ter limitação quanto ao sentido visual, é possível realizar leituras de mundo com outros elementos, os quais são utilizados por meio dos outros sentidos, sendo o olfativo um desses.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento pleno dos sentidos, os seres humanos utilizam outros sentidos mais expressivos para se relacionar com o mundo circundante. Isto significa que a visão, a audição, o tato e paladar possuem um papel preponderante em relação ao olfato. Nesse sentido, para apreender as coisas do em torno, os cheiros parecem ser insignificantes, ainda que possam evocar características que nos possibilitem conhecer e interagir como os diferentes lugares.

Sabemos que há diversas maneiras de caracterizar o espaço geográfico, e que boa parte da caracterização se dá, predominantemente, pelo uso da visão. No entanto, para caracterizá-lo é necessário examinar o seu contexto, também formado, dentre outras características, por seus sons e cheiros. Assim, podemos analisar o espaço geográfico incluindo também os seus cheiros, pois esse sentido, presente no corpo humano, pode ser um potencial para auxiliar e ampliar no seu entendimento.

As leituras que os sujeitos fazem de um espaço por meios dos seus cheiros são singulares, parte disso se dá em razão das suas vivências/experiências cotidianas. Tais leituras são dinâmicas e evidenciam os novos/outros cheiros que os espaços apresentam em tempos e espaços diversos. Tal diversidade pode ser indício das constantes transformações do espaço, pois os cheiros caracterizam o movimento do espaço.

Dos cinco sentidos sensoriais que os seres humanos possuem e utilizam para desenvolver as funções cotidianas, talvez o mais recorrido seja a visão. Os demais, tato, audição, paladar e olfato são pouco considerados, ainda que possam possuir relevância diversa dependendo da cultura em que os sujeitos estão inseridos. Dentre todos, entretanto, o olfato parece ser o menos considerado, ainda que os cheiros possam evocar memórias ou caracterizar os diferentes espaços geográficos.

Os cheiros, junto com os demais sentidos, favorecem a apropriação da complexidade do espaço geográfico, pois denotam diferentes situações e contextos

que permitem entendê-lo. Ainda que a ciência possua instrumentos de medição da fumaça das fábricas ou dos automóveis, são os cheiros produzidos pelo funcionamento desses equipamentos das cidades que contribuem para a caracterização dos espaços, por exemplo. Empiricamente as primeiras considerações, nesse sentido, permitem inferir que a ausência de uma análise dos cheiros poderia comprometer a leitura dos espaços. Daí o significado de se propor o exame dos cheiros como potencialidade para o aprendizado das geografias do lugar.

Assim, percebemos que o sentido do olfato pode ser potencialmente significativo para o desenvolvimento de propostas pedagógicas geográficas na sala de aula. Já que pelos cheiros nos vêm lembranças de lugares experimentados, de paisagens vivenciadas cotidianamente, de caminhos percorridos no vai e vem dos deslocamentos, de contextos percebidos em diferentes momentos da vida, de espaços descritos em segunda mão, infere-se a possibilidade de que tal contexto possa gerar/provocar diferentes leituras do espaço geográfico e, nesse sentido, potencialmente significativos para se aprender geografias. Portanto, entende-se que essas geografias apreendidas pelo sentido do olfato são potentes na Educação Geográfica. Daí examinar o olfato como sentido, como possibilidade de aprender as temáticas presentes no espaço geográfico.

AS GEOGRAFIAS PERMEANDO MINHA VIDA

Para escrever esta (auto)biografia, fiz um grande recorte da minha vida, haja vista que estabeleci uma relação com a Geografia antes mesmo de ter estudado esse componente curricular durante o Ensino Básico e Superior. Sobre isso, Ferrarotti (2010) menciona que a narrativa (auto)biográfica narra uma interação presente por meio de uma vida. É importante lembrar que, ao narrar uma (auto)biografia, não é possível expor toda a história de uma vida, já que ela não cabe completamente em um texto. Portanto, normalmente, a interpretação se baseia em um fragmento de vida (CHIENÉ, 2010).

Dominicé (2010) destaca que o nosso material biográfico está repleto de peculiaridades, e que o adulto se constrói com base no que herda das relações familiares, moldando-o e afastando-o devido a rupturas sucessivas. Somado a isso, Casagrande (2010) ressalta que o ser humano não nasce pronto, pois se produz também na cultura e na história, por isso pode ser caracterizado como um ser em constante (re)construção, um ser que é histórico, social e circunstanciado. Além disso, Fossatti (2010) destaca que o meio externo pode nos influenciar nas nossas escolhas, mas não as determinar, uma vez que somos livres em nossas escolhas e nossos posicionamentos.

Ao escrever uma (auto)biografia é necessário levar em consideração que estamos olhando a nossa vida sob o próprio ponto de vista, até por que nos enxergamos durante a escrita do texto (TIMM, 2010). Podemos destacar ainda, sobre a teoria da Logoterapia em linguagem comum, que significa a *Terapia do Sentido da Vida*, (FOSSATTI, 2010), em que o ser humano é motivado por uma *vontade de sentido*, sentido este único em cada pessoa, por isso somente ela poderá descobrir, inventar, auto transcender-se e encontra-se com o sentido de sua existência.

Assim, nos próximos subcapítulos relato a entrada da Geografia em minha narrativa de vida, o que ocorreu antes mesmo de estudá-la no ensino fundamental II. A minha pré-empolgação em conhecer mais essa ciência e uma docente na escola em que estudava, que no meu ponto de vista lecionava com uma didática apaixonante, foram pontos que contribuíram para minhas futuras escolhas profissionais relacionadas a ensinar Geografia. Logo adiante, na graduação, ingressei em projeto

de pesquisa e extensão em um parque, e posteriormente, iniciei o mestrado na linha de Ensino de Geografia.

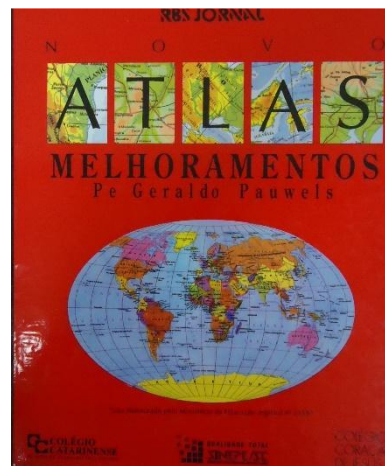
Desde quando eu era estudante da educação básica sempre tive fascinação pelo profissional professor. Ficava deslumbrado com os seus ensinamentos, com o quanto os temas trabalhados por eles me despertavam interesse. Pensava o quão inteligentes eles eram, pois faziam associações entre diversos temas chegando sempre a algum desfecho, e que claro, estudar era importante para se tornar alguém sagaz.

Dessa forma eu tinha uma visão do profissional professor como alguém que deveria ser escutado, uma vez que os achava muito inteligentes, mesmo cada um tendo sua formação inicial de acordo com o componente curricular proposto. Ficava fascinado ainda com suas opiniões críticas, relações de fatos, tênues *cutucadas* em assuntos políticos, enfim, professores despertavam minha atenção. E assim eu me via no futuro, alguém que fosse tão inteligente quanto aqueles professores que eu admirava. Logo compreendia suas explanações como verdades incontestáveis.

No entanto, o período que mais me marcou quanto a esse deslumbre do profissional professor ocorreu nos anos finais do ensino fundamental. Antes mesmo de entrar nos anos finais, desde criança, gostava de folhear um exemplar de Atlas que meus pais dispunham em sua casa (Figura 1). Aquela grande quantidade de páginas contendo uma vasta quantidade de mapas me fascinava. Muito me chamava a atenção o mapa do Estado de Santa Catarina, em que olhava as cidades, as principais rodovias, o tamanho da população das principais cidades, e estimava o tempo em ir de Florianópolis até outras cidades.

Com o acesso aos anos finais do ensino fundamental, a escola na qual eu estudava solicitava além da compra tradicional de livros didáticos, a aquisição de uma espécie de um caderno em espiral que continha mapas para pintar, ou seja, a Geografia era o único componente curricular que além de dispor um livro didático

Figura 1 - Atlas o qual observava seus mapas quando criança.



Fonte: < <http://biblioteca.saolourenco.sc.gov.br/2016/06/novos-atlas-geograficos-na-biblioteca.html>, 2020. > Acesso em 11 jan 2022.

específico, possuía um caderno de apoio de atividades complementares. A escola, também, recomendava como material complementar não obrigatório um Atlas, e como era fascinado por atlas, adquiri também.

Praticamente nos quatro anos finais do ensino fundamental houve somente uma professora de Geografia na escola em que estudei, mas, no 9º ano, ela se desligou do cargo de professora no meio do ano letivo, continuando a trabalhar na escola, exercendo outra função.

Para ilustrar meu sentimento em relação à Geografia e à minha professora durante este período escolar, gostaria de relatar um fato ocorrido durante minha graduação. Em uma das disciplinas de Geografia, foi solicitado que escrevêssemos um breve texto sobre algo que nos conectasse à Geografia enquanto estudantes da educação básica. Apresentarei fragmentos desse texto, uma vez que parte do que escrevi ainda reflete minhas sensações atuais em relação à minha escolha de me tornar professor.

Com o título de “*Um professor passa e marca*”, segue fragmentos do texto:

Minha vida escolar, desde o jardim de infância até o último ano do Ensino Fundamental, se passou na mesma escola. Nos anos iniciais já gostava da geografia, mas não tanto quanto fui gostar posteriormente — até então gostava de português. Nos anos finais o componente curricular de Geografia era ministrado pela Sol;¹ ela tinha uma maneira diferente de ensinar a disciplina, quando comparada aos outros professores; seu jeito de ensinar me cativava a cada dia que passava a gostar da Geografia, e a me imaginar sendo um futuro professor de também, uma vez que eu achava incrível uma pessoa posicionada na frente de outras pessoas, levando conhecimento para as demais. Adorava também me pôr no lugar dela e me imaginar algum dia sendo professor, corrigindo avaliações, aplicando trabalhos, passando matéria na lousa, fazendo saídas de estudos, mas claro, o que eu mais admirava: compartilhar conhecimentos para os estudantes.

A Sol entra na história da minha vida escolar a partir do 6ª ano, quando finalmente temos as separações dos componentes curriculares pra cada professor lecionar. Para mim ainda aquilo tudo era muito novo e diferente. Com 10 anos já estávamos aprendendo sobre a criação do universo pela teoria do Big Bang, bem como sobre

1 Utilizo a expressão Sol neste relato fazendo uma metáfora em alusão ao seu verdadeiro nome.

o sistema solar. Esse tipo de conteúdo são aqueles que não conseguimos observar tão claramente no nosso cotidiano. Aprendemos também sobre as direções com o auxílio da rosa dos ventos, sendo que este tema já era algo mais fácil para mim. E a partir desse ano foi se criando uma espécie de sementinha na minha cabeça, pela vontade de querer conhecer mais de geografia.

No ano seguinte fomos aprendendo mais sobre o nosso país, a formação socioespacial, localização e regionalização do espaço brasileiro. Nesse ano, além do nosso livro didático, tínhamos um auxílio, um caderno que servia apenas para colorir mapas. Algo cobrado seriamente pela Sol como compromisso escolar. À época eu gostava desse “auxílio” pois ao meu ponto de vista contribuía na construção do conhecimento, além de ser algo que se tornava divertido de fazer para um estudante dessa fase.

O ano de 2010 chega, sem mais a necessidade do caderno de pintar mapas que auxiliava o livro didático. Dessa forma, no 8º ano foi aprendido mais sobre a geografia humana, temas que me lembram sobre o capitalismo e socialismo, países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes, índices quantitativos e qualitativos, como o IDH e a economia mundial. Bem como tendo também sobre as especificidades de alguns continentes.

Chega o último ano do Ensino Fundamental, 2011, e no meio desse ano, talvez uma das notícias mais desanimadoras, pelo menos para mim, a distribuição e a leitura do bilhete pela Sol sobre a sua saída da instituição como professora. Em um misto de emoções e sentimentos. O que me alegrou era saber que poderia encontrá-la no setor da biblioteca.

Nesses três anos e meio, eu ficava cada vez mais encantado com a geografia. A Sol com certeza me cativou muito a gostar dessa matéria, e muito disso deu-se através do seu método de ensinar, em que eu achava bem explicado e descontraído. No entanto, ainda tive dificuldade para compreender certos temas, mesmo no ensino médio, até entrar na graduação de licenciatura em Geografia.

No ensino médio a dinâmica era diferente, a escola era enorme, a maior pública da América Latina, muitos alunos em sala e especificamente a Geografia não era uma matéria em que eu havia sido cobrado com tanta rigorosidade, uma vez que no primeiro ano tive um professor que gostava muito de explicar sobre a temática com temas que permeavam questões ambientais a respeito do lixo; no segundo ano havia uma professora que ao meu ver tinha uma boa didática, mas a turma infelizmente não colaborava em seu comportamento; e, por fim, houve uma outra professora no terceiro ano que eu achava arrogante. Ainda assim, tento sempre trazer boas lembranças de todos.

Apresentado este relato pode-se observar a menção a respeito da minha vontade de ter cada vez mais conhecimento sobre a Geografia. Em uma espécie de progressividade, quanto mais conhecia, mais gostava. Nota-se também da importância que uma professora teve para cativar esse desejo pelo componente curricular de Geografia ou pela ciência geográfica. Neste sentido, podemos mencionar a heteroformação (SANCHES, 2010) na constituição da minha (futura) identidade, pela ação de outras pessoas, mas, neste caso, pela professora relatada, por ter começado a influenciar na minha futura decisão de me tornar professor, como citado no relato, por meio da sua didática e metodologias nas aulas de Geografia. Pineau (2010) destaca que há um paradigma positivista sobre a heteroformação, destacando que as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência. E neste caso, narrando esta fase da minha vida, mostro que esta formação, pela ação de outra pessoa, pareceu se aproximar desse conceito.

Posteriormente, no ensino médio, fui notando que a Geografia pareceu não ter mais aquele encantamento dos anos finais do ensino fundamental. A troca de professores a cada ano, a dificuldade dos professores para lecionar em turmas com quase 40 estudantes na sala de aula e outras dificuldades fizeram com que eu deixasse mais de lado esse cativo pelo componente curricular, embora ainda assim gostasse dela.

No terceiro ano do ensino médio tem-se, de maneira geral, o questionamento sobre para qual curso se irá prestar no vestibular. E por mais que eu quisesse prestar a prova para o curso de Geografia, naquela ocasião essa opção ficou para um segundo plano, uma vez que tinha como prioridade outros cursos.

Mas, à época, antes de iniciar os preparativos para o vestibular, houve a mobilização da categoria dos professores por uma resistência contra a perda de direitos. Enquanto estávamos em estado de greve, os professores comentavam em linhas gerais o motivo que os fizeram estar naquela situação. Sempre prestei atenção nos relatos deles quando referiam sobre a ideia do governo em querer retirar, desmembrar, incorporar, enfim, em modificar o plano de carreira, e de certa maneira, sucatear a educação. Na ocasião, parecia também que os outros estudantes da sala prestavam atenção quando era comentado sobre esse tema. Ficava surpreso com o valor do salário e de outros auxílios pago a eles. Parecia de certa forma que eu levava

para mim as suas angústias, ficava comovido com a situação, compreendendo os motivos das greves.

Alguns destes professores também citavam determinadas frases, como por exemplo: “*estuda que é importante*”, “*fazendo alguma pós-graduação nós conseguimos um incremento no salário*” etc., como uma espécie de lamentação. Ou seja, parecia haver um desencorajamento à profissão de se tornar professor por eles mesmos, uma vez que mesmo você se qualificando com pós-graduação, não necessariamente receberia um salário condizente para o seu nível, e, para receber um salário maior, era necessário enfrentar jornadas de cargas horárias semanais exaustivas, gerando consequências para a saúde do profissional de educação e para a qualidade do ensino.

Em sequência, passei o ano de 2015 com o propósito de me preparar para o vestibular no final do ano. Na UDESC me inscrevi para o curso de licenciatura em Geografia e, na UFSC, meu objetivo era ser chamado para o curso de Arquitetura e Urbanismo. Em meados de dezembro de 2015 foi divulgado o resultado do vestibular da UDESC, com a aprovação no curso de licenciatura em Geografia, antes mesmo de prestar o vestibular da UFSC. Logo então cogitei: *se não for chamado em arquitetura, farei Geografia*. Aqui, relembro o que Abrahão (2010) refere ao citar que alguns universitários dizem que não escolheram a profissão, mas que foram escolhidos por ela, uma vez que, mesmo não almejando serem professores, por não serem aprovados no vestibular do curso almejado, migraram para a docência. Em janeiro foi divulgado o resultado do vestibular da UFSC, sem sucesso na aprovação do curso de Arquitetura e Urbanismo. Resolvi fazer Geografia.

No começo do ano de 2016, mesmo matriculado e já iniciado no curso de Geografia, ainda assim pensava em prestar o vestibular mais uma vez para o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC. No entanto acabei por não tentar mais o vestibular, tampouco o Enem, acabei optando, então, por permanecer no curso de Geografia.

Na graduação, o curso de Geografia em que ingressei já havia a distinção da habilitação de licenciatura e do bacharelado. Naquele semestre, em 2016/1 os calouros eram matriculados na habilitação de licenciatura. Na época de calouro eu estava fascinado pelo curso, suas disciplinas e ementas, e a estrutura da faculdade

como um todo. Estava gostando das disciplinas do curso de modo geral, e por um instante parecia que meu encanto pela docência foi ficando de lado, mesmo já tendo disciplinas de educação no primeiro semestre. Sobre isso, Abrahão (2010) destaca que o ser professor começa mesmo antes da sua formação acadêmica, estendendo durante toda a atividade profissional, ou seja, antes mesmo de eu entrar num curso de licenciatura em Geografia, já estava me construindo professor, pois já me via nas salas de aula lecionando, já estava concretizando esse projeto. A autora ainda destaca que a escolha de se tornar professor também pode estar atrelada a diversos motivos e opções que ocorreram durante o período de escolarização.

Naquela ocasião eu estava gostando da ciência geográfica de um modo mais epistemológico, as disciplinas específicas e mais aprofundadas diferentes do que tínhamos na educação básica. Por um instante, isso até me chamava a atenção em exercer a profissão de geógrafo, ao invés de ser professor de Geografia. O estudo do espaço geográfico, temas relacionados ao planejamento urbano me interessavam mais que matérias ligadas ao ensino e/ou educação. Nesse sentido, eu tinha uma tendência a gostar de disciplinas que tinham aproximações com o curso de Arquitetura e Urbanismo.

No entanto, em 2017, a partir da 3ª fase do curso, ingressei como voluntário em um projeto de pesquisa em que a professora-orientadora que o coordenava propunha dois vieses: a pesquisa a partir da Geografia cultural e, concomitante a isso, havia também o estudo de espaços não formais de educação. Naquela ocasião, os dois vieses se misturavam, uma vez que fazíamos a pesquisa em um parque municipal (atualmente monumento natural municipal) de Florianópolis, focando a paisagem cultural, que tinha potencialidade tanto para o estudo da Geografia cultural, quanto para um espaço de educação não formal.

Naquela ocasião, cresceu meu interesse pela área da Geografia cultural e do ensino. Consequentemente, aos poucos fui tendo novamente a admiração pela área do ensino, uma vez que a professora responsável pelo projeto era lotada nessa área, e naturalmente tínhamos contato com materiais de pesquisa dela.

No ano de 2018, fui contemplado com uma bolsa no projeto de extensão que esta professora coordenava. Este projeto tinha como objetivo levar a comunidade escolar, bem como a acadêmica, ao parque para observar a potencialidade da

Educação Geográfica em espaços não formais de ensino, com o auxílio daquilo que já havia sido pesquisado no ano anterior. No ano referido, grupos de estudantes da educação básica, turmas de graduação de licenciatura em Geografia e participantes de eventos acadêmicos estiveram no parque realizando trilhas guiadas pelos bolsistas do projeto, a fim de observar as potencialidades que a Geografia nos permite trazer em espaços não formais de educação.

Neste ano fui tendo maior aproximação com estudantes da educação básica, e a vontade de lecionar nas escolas, de ser professor, crescia exponencialmente. As trilhas guiadas com os estudantes me motivaram a seguir na área da licenciatura. Além disso, neste ano também tivemos as disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado nas escolas. Lembro-me que ficava ansioso momentos antes de entrar na sala de aula, pois a dinâmica naquele espaço e o do parque eram completamente diferentes. Mas de qualquer maneira, as disciplinas de estágio, realizadas no ano de 2018, foram boas experiências, me fazendo querer atuar como professor titular na escola, logo depois que me formasse.

Ainda comentando os anos de 2017 e 2018, tive um expressivo envolvimento com a pesquisa científica realizada na academia, em razão dos projetos que participei. O envolvimento no laboratório da universidade para o preparo dos materiais, juntamente com outros bolsistas e a professora, parecia criar naquele espaço uma atmosfera que girava em torno da pesquisa científica. Ou seja, nessa época eu já ficava pensando na possibilidade de entrar num programa de pós-graduação a nível de mestrado logo que me formasse, mesmo querendo lecionar logo que saísse da graduação, ou seja, para mim, qualquer uma das opções que ocorressem primeiro me deixariam satisfeito.

A respeito da formação continuada, logo retomo a frase citada por Pineau: “Formar-se é uma interrogação permanente.” (2010, p. 100, apud BARBIER, 1984, p. 101-106), em consonância a isso, Dominicé (2010) comenta que não há formação sem modificação, mesmo que ela seja parcial. Logo, observava meus professores da academia com seus currículos extensos, com longas trajetórias em pesquisa acadêmica, diversas formações, participação em eventos, publicações, etc., e parecia que somente a formação inicial era insuficiente. Me via saindo com lacunas.

Na ocasião, durante os projetos de pesquisa e de extensão sempre me interessei pelas leituras das publicações oriundas dos professores de Geografia da UFRGS, em especial na área do ensino. As leituras me possibilitaram pensar além, nas diferentes perspectivas de pesquisas que poderiam ser realizadas na vasta área da Geografia. E, dessa forma, tentaria ingressar no programa de pós-graduação da UFRGS, logo que saísse da graduação.

Em 2019 foi o ano que me dissociar dos projetos que estava nos últimos dois anos, me realoquei em um projeto com vistas ao ensino, a Residência Pedagógica, voltado totalmente para a escola, enquanto espaço formal de educação e coordenado por outra professora da área do ensino. Com isso tive uma visão mais ampla de como é a realidade de ser professor em escola pública (permaneci o ano inteiro em uma escola pública municipal de Florianópolis), observando suas potencialidades e fragilidades.

Durante esse ano os diversos acontecimentos ocorridos naquela escola me proporcionaram entender a realidade do lecionar, pois parecia que eu estava romantizando a escola pública em função dos estágios dos anos anteriores. Situações como: as reformas estruturais no prédio que se estenderam o ano letivo inteiro; salas de aula cheias em função da localização da escola (era uma escola central); e o fechamento de outra escola da rede municipal com a migração de parte dos estudantes para aquela; a categoria, por vezes, entrava em estado de greve, deixando uma instabilidade no calendário escolar; enfim, foi um ano e uma escola que talvez tenham me aproximado da vida na escola pública. Esses acontecimentos me permitiram ampliar a visão sobre a escola, às vezes turbulenta, refreando minha empolgação de lecionar logo que terminasse a graduação.

Nesse sentido, remetemos ao que Abrahão (2010) menciona sobre o espaço vivido pelos professores na sala de aula. Ele afirma que esse espaço não é apenas onde se exerce a docência, mas também pressupõe uma relação social com a comunidade em que estão inseridos. É possível relacionar isso com minha idealização da escola pública, pois antes não considerava o contexto e as questões sociais que são trazidas para dentro da sala de aula. Esse espaço é carregado de sentimentos e conflitos, o que pode gerar mal-estar para o professor. No entanto, negar e distanciar-se desses problemas seria a própria negação do trabalho (ABRAHÃO, 2010).

Ao final do ano de 2019 recebi a notícia da aprovação no processo seletivo para ingressar no programa de pós-graduação em Geografia da UFRGS, a nível de mestrado na linha de pesquisa Ensino de Geografia, que teria início em 2020. Agora, tinha como intenção realizar a pesquisa da dissertação em algo que já estava querendo estudar desde quando estava iniciando a pesquisa de monografia na graduação, estudar como os cheiros produzidos pelos lugares podem contribuir para a Educação Geográfica. Mas, por ser uma pesquisa mais densa, deixei o tema para ser desenvolvido no mestrado.

Retomo uma citação de Frankl (1978, p, 153, apud Fossatti, 2010, p. 100) destacando:

[...] o homem não só é um ser completamente individual, como também um ser completamente histórico. Ele é sempre alguma coisa de particular e alguma coisa de único, tal como também o é seu próprio mundo. Na qualidade de ser histórico, o homem nunca 'é', mas sempre 'vem a ser'. Ele só será um 'todo' quanto sua vida tiver terminado; só então, seu 'mundo' será completado.

Refletindo sobre narrativas que ainda não foram vividas, ou seja, narrando sobre o que se espera viver no futuro, pode haver incertezas, por isso neste texto escolhi narrar apenas até onde já houve histórias vividas. Apesar de tentarmos criar uma narrativa linear para a vida adulta, nem sempre ela ocorre numa sequência lógica. Isso pode ser benéfico, pois nos permite seguir em muitas direções e experimentar diferentes contextos em constante evolução.

Pode-se perceber que a escolha por ser professor é resultado das inúmeras vivências, as quais contribuíram para eu ser/estar professor. Pode ter sido influenciado pelo interesse despertado, desde criança, quando folheava-se um atlas em casa, ou, posteriormente, por ouvir a frase citada pelos professores “*estuda que é importante*”, ou ainda, tendo admiração por esses profissionais, já que os considerava pessoas inteligentes, como a admiração pela professora Sol, nos anos finais do ensino fundamental. Segundo Dominicé (2010), as relações familiares têm importância na narrativa biográfica, nossos pais, professores, amigos e demais pessoas marcam a cronologia da narrativa, e nesta pode-se perceber a importância de uma professora da educação básica para a escolha de me tornar professor. A presença da Sol na minha narrativa de vida teve um grande peso na minha escolha, em analogia com o que Abrahão (2010) destaca, mencionando que para se constituir professor, quando

aluno, eu tive como modelo algum/ns professor/es que influenciaram na minha tomada de decisão.

Ainda assim, mesmo após o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia houve oscilações na minha vontade de lecionar, como narrado. Essas oscilações ocorreram em muitos momentos, desde quando ingressei e até mesmo no meu último ano da graduação, quando já tinha contato maior com a sala de aula. Diante das adversidades presenciadas no contexto escolar o interesse diminuía notavelmente, mas quando frente à sala de aula o anseio pela docência aumentava, uma vez que estar na posição de professor produzia um sentimento de pertencimento àquele espaço.

Assim, concordo com o discurso de Abrahão (2010), pois, para a autora, para constituir-se professor é necessário ser alimentado por saberes advindos da história da vida familiar, das experiências vividas com os professores em sala de aula, da formação e experiências profissionais desempenhadas na docência.

Quando ingressei no curso de Pós-Graduação (Mestrado), por outro lado, minha intenção já era realizar a parte prática da minha pesquisa fora dos muros escolares. Queria experimentar a possibilidade de ser realizada a empiria em lugares de vivência dos estudantes, onde estão presentes na maior parte do tempo, todos os dias. A realização de uma prática de pesquisa em espaços não formais de ensino reforça o que Cosgrove (2012, p. 220) evidencia: “A geografia, afinal de contas, está em toda parte”. Ou seja, na escola aprendemos de acordo com os currículos instituídos, isto é, os temas a serem propostos nos documentos oficiais, aqueles dos Referenciais Curriculares e/ou Livro Didático. A ideia era escolher lugares de vivência, como a sua residência, casa de parentes, ou parques, pois intuía que assim a Geografia poderia fazer sentido para os estudantes.

Na época em que era estudante de graduação fez muito sentido ser extensionista de um projeto acadêmico em um parque. Isto se mostrou tão expressivo que minha pesquisa também se voltou para espaços não formais de educação. Talvez esse tenha sido o espaço escolhido para trabalhar, uma vez que os lugares são dinâmicos, há acontecimentos que fogem do controle, cada visita no mesmo lugar, ainda que em momentos diferentes, pode também resultar análises diferentes.

A vontade de sentido, destacada por Fossatti (2010) pode estar atrelada ao meu desejo em pesquisar algo que é único de cada pessoa, somente ela poderá descobrir, inventar, em suma, encontrar-se com seu sentido de sua existência. A participação em projeto de extensão e pesquisa enquanto graduando no parque pode ter contribuído para motivar a realização dessa pesquisa.

Além disso, as atividades de disciplinas realizadas durante a graduação podem ter contribuído para a construção dessa pesquisa, assim como atividades propostas pelos professores de Geografia durante anos escolares. Assim, durante os anos escolares e acadêmicos posso ter me inspirado com a vontade de realizar tal pesquisa e ser praticada em espaços não formais de educação.

1. O LUGAR NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A questão que busca ser respondida neste capítulo — o que estuda a Geografia? —, aparentemente é simples de ser respondida. Verifico que o espaço geográfico é o conceito responsável pela episteme geográfica. Entretanto, é necessário levar em consideração que o objeto de estudo da Geografia foi ressignificado ao longo dos anos em função das situações que estavam acontecendo nas sociedades locais em diferentes épocas e dos diferentes olhares dos pesquisadores que estudam a Geografia.

Ao longo dos anos, nas diferentes correntes de pensamento, diversos autores realizaram estudos para estabelecer bases conceituais para que a categoria espaço geográfico fosse constituído, atualmente, o objeto da pesquisa da Geografia. Dentre eles, destaco Henry Lefebvre, Yi-Fu Tuan, Paul Claval e Doreen Massey, além de autores brasileiros como Milton Santos e Roberto Lobato Corrêa.

Com esse mosaico de autores, limitarei a formulações genéricas, pois não é possível abranger todas as discussões desenvolvidas, propostas específicas, nem a autores particulares, não sendo esse o propósito do estudo. Nesse sentido, é necessário organizar um panorama da discussão geográfica, a fim de compreender como se chegou à atual caracterização do conceito de espaço geográfico, observando as influências das concepções defendidas por autores de diferentes épocas.

Para estabelecer um foco no estudo no espaço geográfico, será abordada em um subcapítulo a categoria analítica de lugar, essa discutida sob o ponto de vista de uma autora em particular, Doreen Massey. No entanto, anterior a essa discussão haverá uma breve exposição em outro subcapítulo sobre o contexto da categoria de lugar na geografia, pela corrente de pensamento da Geografia humanista. Nesse sentido, realizarei uma breve contextualização do espaço geográfico ao longo dos diferentes períodos de tempo.

Antes mesmo da Geografia ser sistematizada, o que ocorreu no século XIX, havia autores que consideravam o estudo da superfície terrestre como definição da Geografia. De certa maneira, isso está ligado à etimologia do termo *Geografia*, o qual significa *descrição da Terra*. Nessa abordagem, a Geografia seria uma ciência de síntese de todas as ciências, em função da descrição dos fenômenos ocorridos na

superfície da Terra, assim, relacionava e ordenava os conhecimentos produzidos pelas demais ciências. No entanto, a definição de superfície terrestre pode ser desmembrada em diversas outras propostas. O estudo das paisagens é uma dessas possibilidades, em que alguns autores restringiam as características locais, os aspectos visíveis do real, com uma ocorrência de múltiplos fenômenos, e assim reforçavam a ideia de Geografia como uma ciência de síntese, trabalhando dados das demais ciências. Outra proposta abordava a superfície terrestre pela individualidade dos lugares, analisando os fenômenos presentes numa determinada área, a fim de compreender a singularidade de cada área do planeta. Para além de somente individualizar os lugares, há autores que realizaram comparações entre as áreas, criando dados que diferenciam cada uma.

Para ambas as propostas, do estudo das paisagens e da individualidade dos lugares, essas perspectivas tinham como base autores da Antiguidade Clássica, como Heródoto e Estrabão, que realizaram estudos mostrando as características naturais e sociais dos lugares em que estiveram. (MORAES, 2005). “O homem, a terra, a vida e a felicidade, as relações que os enlaçam na totalidade dos modos de vida variáveis no espaço e no tempo é o que de Estrabão até hoje definem a geografia e seu modo de envolvimento” (MOREIRA, 2009, p. 4). Assim, havia uma caracterização natural da Terra, incluindo a presença do ser humano. Posteriormente, com a sistematização da Geografia no século XIX veremos que a corrente de pensamento da Geografia Tradicional possuía aproximações com essa *perspectiva* anterior à sistematização da Geografia.

De modo geral, essa sucinta análise foi uma tentativa de expor as diferentes abordagens de pesquisadores anteriores à sistematização da Geografia, em que viam a Terra como um objeto a ser analisado, e não o espaço, que posteriormente se torna a episteme da Geografia. Importante ressaltar que essas perspectivas do pensamento ocorreram anteriormente ao Positivismo, em que a ideia do conhecimento verdadeiro está baseada no conhecimento científico, ou seja, somente com métodos científicos válidos pode-se afirmar que uma teoria é correta ou foi comprovada por esses métodos, sendo essa a única forma de propiciar o entendimento verdadeiro para o desenvolvimento da humanidade.

Embora haja diversas definições de objeto de estudo da Geografia, é possível verificar no pensamento geográfico uma sequência não linear, cuja tentativa de encontrar um objeto de estudo reflete os contextos de cada realidade em função dos acontecimentos de determinada conjuntura. Os princípios positivistas são os fundamentos da primeira escola de pensamento geográfico, correspondendo pela Geografia Tradicional.

Com o avanço do Positivismo, a Geografia Tradicional começou a ter maior visibilidade e se consolidar por tratar os fenômenos empiristas em função dos viajantes naturalistas, pois por meio deles a paisagem era descrita, ainda que sem análise crítica.

Nesse contexto, a Geografia até então discutia os fatos referentes ao espaço, finito e delimitável, representado pela superfície da Terra. Por não haver um conteúdo consensual, o tema geral se baseava em diferentes concepções de mundo, em diferentes metodologias e posicionamentos sociais, algumas vezes antagônicos. Frente a isso, a resposta da pergunta: o que a Geografia estuda? – começa a ser reformulada com o avanço do Positivismo. Importante destacar que até aquele momento não havia esta denominação, *Geografia*, em função dos diferentes posicionamentos sociais.

No período pós Segunda Guerra Mundial, quando se estabelece a Guerra Fria e o fortalecimento de sistemas ideológicos antagônicos, capitalismo e socialismo, começa a se pensar em outra forma de enxergar a natureza, não mais como parte do espaço, mas como um recurso passível de ser apropriado economicamente. Assim, por volta dos anos de 1950 outra corrente de pensamento, denominada de Geografia Quantitativa/Pragmática começa a ganhar força. Estava relacionada com uma visão objetiva e buscava no planejamento a perspectiva de futuro e da aplicabilidade da Geografia. Nesse sentido, há uma renovação metodológica com a utilização dos dados numéricos, gráficos e tabelas, os quais poderiam auxiliar a compreender o espaço, daí as aproximações com a estatística. Busca-se tornar a Geografia utilitária e desse modo o conceito de espaço é ressignificado.

A Geografia Crítica rompe definitivamente com a sua base descritiva não analítica e sem definição de objeto de análise proposta pela Geografia Tradicional e Geografia Quantitativa. Yves Lacoste foi um dos geógrafos mais importantes nesta

nova concepção de pensamento, e no Brasil essa linha de pensamento se fortalece com os estudos de Milton Santos. A partir dessa corrente se começou a redesenhar o objeto da Geografia. O espaço passou a ser entendido como o *locus* da reprodução das relações sociais de produção, onde natureza e sociedade estão interligadas.

Na corrente de pensamento crítica destacam-se contribuições para uma consolidação do conceito de espaço geográfico. Muitos geógrafos tiveram como bases os pensamentos marxistas, que consideravam o espaço como *locus* da produção e reprodução de trabalho e de bens materiais, por meio da relação sociedade-natureza. Nas suas definições, os autores tinham aproximações entre si. No Brasil, os geógrafos que defendem essas ideias recebem influência dos autores europeus e constituem um grupo que passa a defender as concepções propostas pela geografia Crítica

Surge na década de 1970 uma nova forma de compreender os conceitos geográficos, e por consequência, o espaço geográfico. A corrente de pensamento denominada Geografia Cultural e Humanista embasava-se na fenomenologia e no existencialismo, os quais se baseiam na subjetividade, na valorização dos sentimentos, na análise das experiências individuais e coletivas e no simbolismo (POLON, 2016, p. 71).

Essa nova corrente promoveu uma ressignificação do conceito de paisagem e de região. A categoria espaço adquire outra significação, novo sentido. Inclui-se como elemento fundamental o espaço vivido, representado pelas subjetividades das experiências individuais dos sujeitos. O surgimento dessa corrente decorre de um contexto:

[...] de insatisfação às ferramentas analíticas que não davam conta de explicar diversos problemas em um mundo cada vez mais definido e acelerado pela ciência, novos meios de comunicações e transportes, ao passo que o homem ficava cada vez mais distante das explicações científicas, forjado por uma falsa sensação de neutralidade, além do desdém a metafísica, artes, literatura e mundo da vida. (SUESS, 2018, p. 17-18).

Trata-se de uma nova Geografia, que tem como proposta analisar as subjetividades e ações humanas. Tem a tarefa de interpretar a dinâmica da experiência vivida, a consideração dos sentimentos e o entendimento do homem sobre o espaço e o lugar.

Paul Claval se destaca nessa linha de pensamento, promovendo novos enfoques para a Geografia. Utiliza as bases da fenomenologia para compreender o espaço, o qual refere como *palco* onde as representações se desenrolam, ou seja, as relações sociais são consideradas inerentes à constituição do espaço.

Outro importante geógrafo desta linha de pensamento é Yi-Fu Tuan, que propõe a existência de diversos tipos de espaço, como o espaço pessoal, espaço grupal, espaço mítico, espaço sagrado, dentre outros (TUAN, 1980). Tuan estabelece uma abordagem mais próxima ao comportamento e a percepção. Essa abordagem não se refere somente àquilo que é percebido pelos sentidos diretamente, mas inclui nossa visão de mundo e a nossa cultura. Tuan considera a percepção por si só geográfica, pois permite a espacialização do mundo e a classificação dos fenômenos.

Essa linha de pensamento enfrentou algumas limitações no que diz respeito a sua afirmação e fortalecimento, uma vez que as abordagens de cunho crítico alcançaram o contexto da Geografia contemporânea e se mostraram mais consolidadas. Ainda assim, os estudos da Geografia Cultural e Humanista têm conquistado espaço na Geografia brasileira (POLON, 2016).

Buscando uma aproximação com a investigação, entendo a Geografia Humanista como aquela que pode melhor responder à pesquisa. Dadas as suas características culturais e uma maior relação com as subjetividades do ser humano, essa perspectiva será fundamento para as análises a que me proponho.

Tuan (1980) e Massey (2008) são autores importantes para a realização deste estudo, uma vez que tecem análises sobre o lugar vivido, concebido, questões que podem ser articuladas para pensar os cheiros no espaço, proposta desta pesquisa.

Portanto, podemos constatar uma dinâmica da ação humana tanto material quanto simbólica na Terra — o que permite uma análise tanto espacial quanto temporal, posto que a produção do espaço varia no tempo e também de acordo com os contextos sociais, políticos e culturais. Deste modo, somos capazes de levar em consideração que o espaço geográfico é processo e condição para as relações de sociedade e espaço, ou seja, as subjetividades dos sujeitos produz os espaços em diferentes contextos.

Ao questionar no início deste tópico sobre o que estuda a Geografia, foi necessário estabelecer um panorama histórico da Geografia, mesmo antes de sua

sistematização para que pudéssemos entender as articulações possíveis com a pesquisa proposta.

A rápida visão sobre o espaço geográfico, a que me refiro, favoreceu a compreensão dos diferentes momentos em que as abordagens surgem e os contextos das discussões sócio-político-culturais de cada época. Entretanto, não era foco do estudo aprofundar as diferentes correntes e respectivos autores, mas ajudar a entender o processo, para situar a investigação. Nesse sentido, investigarei a perspectiva da Geografia Humanista, que considera as subjetividades produzidas pelas relações que os sujeitos mantêm com o espaço e como constroem suas subjetividades.

Essa corrente de pensamento considera a perspectiva da experiência dos sujeitos, logo, torna-se potente para investigar sobre os cheiros no espaço geográfico. Nesse sentido, as pesquisas que buscam valorizar o ponto de vista das pessoas e as leituras que elas realizam do espaço, dos lugares e das paisagens, ainda que em diferentes contextos e situações incorporam aquilo que é o fundamento dessa investigação: a construção de espacialidades de estudantes do ensino fundamental a partir dos cheiros dos espaços que vivem e frequentam.

A Geografia Humanista ajuda a entender o espaço não como algo para fora dos sujeitos, mas que implica as próprias pessoas que vivem nesses lugares. A ideia então não é a separação entre a Geografia física e a Geografia humana, mas compreender a Geografia como ela é, isto é, a geografia produzida nas subjetividades dos sujeitos por meio de suas vivências, experiências e as possíveis articulações que constroem. Logo, se torna apropriada para tecer estudos que visem a estabelecer conexões entre os cheiros e as leituras do espaço realizada pelos sujeitos, e como esses cheiros afetam ou aparecem para as pessoas que estão implicadas em diversos contextos.

Essa corrente de pensamento, Geografia Humanística, em especial no caso da pesquisa, pode contribuir para a Educação Geográfica, pois resultam em novos olhares e leituras do espaço geográfico os quais incluem as subjetividades produzidas pelos cheiros. Desse modo, seria possível outras maneiras de construir o conhecimento geográfico escolar. Os docentes, ao incluírem novos/outros olhares, oportunizam outras leituras do espaço pelos estudantes, o que pode se configurar na

construção de um projeto de sociedade mais plural e novas possibilidades de olhares para o espaço geográfico (SUESS, 2018).

1.1 BREVE CONTEXTO ACERCA DA GEOGRAFIA HUMANISTA

Clássicos da Geografia Cultural Tradicional, como Carl Sauer e Vidal de La Blache, contribuíram significativamente para o que é denominado atualmente como Geografia Humanista. Esses pensadores foram os primeiros, na Geografia, a discutirem aspectos sociais, culturais e humanos.

A Geografia Humanista tem como foco as subjetividades das ações culturais humanas, tendo como proposta o estudo da dinâmica da experiência vivida, consideração dos sentimentos e entendimento do ser humano sobre o espaço e o lugar.

Desse modo, não busca uma única verdade, por meio de uma única teoria, dispensando hipóteses e pressuposições (SUESS, 2018). O ser humano ganha destaque quanto ao que pensa, além de buscar analisar os símbolos presentes nos lugares e como isso afeta a organização do espaço.

Assim, a Geografia Humanista vai além da descrição, podendo interpretar o que é visto e não dito, num contexto da intersubjetividade (SUESS, 2018). A Geografia se torna mais sensível quanto aos problemas do dia-a-dia e da imaginação, sendo assim, mais relevante para as pessoas.

Busca-se compreender a experiência do ser humano ou de determinado grupo, tentando analisar as maneiras que os indivíduos têm em relação com seus sentimentos nos seus lugares de vivência. Assim, a experiência e os significados para os sujeitos têm relevância no contexto dessa perspectiva.

O geógrafo Yi-Fu Tuan realiza uma análise do espaço geográfico por meio da percepção, sustentando que esta não se limita ao sentido da visão. Assim, defende uma abordagem do espaço que vai além dos aspectos visuais, considerando todos os outros sentidos, bem como a sua dimensão subjetiva.

Para Tuan (1983) a geografia contempla os fenômenos geográficos na ideia de entender o ser humano e a sua condição, na busca por esclarecer as relações das

pessoas com a natureza, seus comportamentos e sentimentos em torno do espaço e do lugar. Assim, considera que essa geografia é crítica e reflexiva.

Tuan (1980) destaca que o geógrafo humanista deve despertar nas pessoas uma consciência crítica e reflexiva por diferentes meios, tornando explícitos os potenciais e limitações de uma cultura, mostrando que o lugar é tanto um conceito e um sentimento compartilhado, quanto uma localização e um ambiente físico.

Feito esse breve contexto acerca da Geografia humanista, com destaque para geógrafos que abordam essa perspectiva, seguiremos ainda nessa concepção, mas, dando mais destaque a categoria analítica de lugar, enfatizado pela geógrafa Doreen Massey. A escolha de trabalhar o conceito de lugar se deu por, dentre as características das demais categorias analíticas, esta perspectiva ser a que mais se encaixa com o objetivo da pesquisa, uma vez que esse conceito é o que está mais próximo da realidade dos estudantes, pois considera o espaço vivido.

1.20 LUGAR PARA DOREEN MASSEY

Espaço, território, região, paisagem e lugar, estes são, atualmente, as cinco principais categorias analíticas da Geografia. Cada qual com definições diferentes, e que, eventualmente, se relacionam. Todos os eventos ocorridos em cada uma dessas categorias estão presentes em uma categoria maior, o espaço geográfico. Logo, cada categoria pode ser resumida a um recorte do espaço.

Assim como o estudo de objeto da Geografia foi ressignificado ao longo dos anos, as categorias analíticas também sofreram mudanças, surgiram categorias novas, outras foram suprimidas, e outras receberam novos sentidos, dentre elas, a categoria de lugar.

Para esta pesquisa, será investigado o conceito de lugar sob o ponto de vista da Geografia Humanista, pois acredito que o espaço não é externo aos sujeitos, mas que as pessoas vivem o espaço a partir do lugar, convivem e experienciam, cada qual fazendo sua análise com suas vivências.

Entre os autores que estudam tal categoria, utilizarei como base de estudos as análises realizadas pela geógrafa Doreen Massey. Entretanto, outros autores também estarão atrelados a esse estudo. Para analisar a categoria de lugar, Massey utiliza em

suas pesquisas termos autorais, como estórias até aqui, geometria do poder, lugares de encontro, multiplicidade e constelação. Assim, abordarei brevemente parte desses termos.

Sabemos que as pessoas são reconhecidas por apresentarem identidades múltiplas, as quais são produzidas porque estabelecem diferentes relações nos contextos em que atuam seja nas relações sociais e nos ambientes de estudos e de trabalho, assim, podemos fazer essa relação também com os lugares, pois apresentam identidades múltiplas. Sobre isso Massey (2000) destaca que podemos imaginar uma interpretação alternativa do lugar: “Nessa interpretação, o que dá a um lugar sua especificidade não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num *locus* particular.” (p. 184).

Dessa maneira, os lugares são constituídos por meio da história das relações sociais que neles aconteceram no decorrer do tempo. Caso as relações ocorridas nesse espaço tivessem outras formas, o lugar poderia ser diferente. É importante evidenciar que, por serem constituídos de relações humanas, os lugares são mutáveis, ou seja, poderão surgir novas histórias, novos contextos com as futuras relações sociais e, assim, novas análises sobre o lugar.

A ideia acima descrita está de acordo com as quatro definições elencadas por Massey (2000) em que tal categoria pode ser descrita, sendo elas: 1. Os lugares são processos, não são estáticos, sendo resultado das interações sociais que se formam. 2. Não é necessário haver uma divisão demarcatória física para conceituação de um lugar em si, nesse caso, a definição pode vir por meio da particularidade com o meio exterior, que faz parte do que constitui o lugar. 3. Os lugares não se apresentam como identidades únicas ou singulares, eles são repletos de conflitos internos. 4. A especificidade do lugar é resultado de uma vasta mistura das relações sociais mais amplas com as mais locais.

Assim, podemos pensar que os lugares são locais de encontro, em função da quantidade de narrativas produzidas pelos sujeitos que o percorrem. Sobre isso Massey (2017) propõe: “Os lugares são lugares de encontro de diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. Em termos humanos, eles são o emaranhamento,

a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras.” (p. 39).

Massey (2007) traz ainda a ideia de lugar de encontro relacionando como lugar aberto:

Este é o lugar aberto, poroso, híbrido – este é lugar como lugar de encontro [...]. Esta é uma noção de lugar onde a especificidade (lugar sem igual, um sentimento de lugar) deriva não de algumas raízes internas místicas nem de uma história de isolamento relativo – agora a ser desfeita pela globalização – mas precisamente da particularidade absoluta da mistura de influências ali encontradas juntas. (2007, p. 153)

Nesse sentido, Massey também comenta sobre o lugar como uma “[...] pluralidade de trajetórias, uma simultaneidade de estórias-até-agora” (2008, p. 33). O lugar seria, assim, também uma eventualidade, sempre aberto a novas conexões e desconexões.

A respeito da análise dos lugares que realizamos, esta pode ter como base a geografia que está presente no nosso imaginário, Massey (2017) destaca que muito da nossa geografia está na nossa mente: “[...] nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado.” (p. 37).

Podemos ressaltar que as imagens reproduzidas em nosso imaginário podem ocorrer de duas formas: em um contexto maior, por meio do conglomerado de notícias e narrativas das mais diferentes mídias possíveis, e outra, em um contexto menor por meio do imaginário realizado com conversas locais. Assim, nessa circunstância, tais imaginações são poderosas para com o mundo e o nosso comportamento (MASSEY, 2017).

É importante destacar que nem sempre essas imaginações, principalmente as do contexto maior, são próximas ao que, de fato, ocorre no contexto da realidade, não sendo o que se presencia e vive, mas sim o que se observa e se pensa. Nesse caso é necessário analisar sem realizar afirmações pretensiosas, tendo em vista o reconhecimento das diferenças dos lugares.

Ainda sobre a ideia de questionar os pensamentos, e não somente aceitar uma visão superficial dos lugares, podemos associar isso ao que Massey chama de geometrias do poder. É importante diferenciar o localismo dos subalternos e o localismo dos poderosos, bem como dos globalismos, assim, pensando

geograficamente e criticamente, podemos investigar as questões que envolvem o poder: “as geografias (as geometrias do poder) através das quais o mundo é construído e, talvez, as geometrias de poder mais igualitárias através das quais poderia ser reconstruído.” (MASSEY, 2017, p. 37).

É relevante pensar sobre o espaço em que esteja integrado as geometrias de poder, em como pensamos o planeta e o próprio espaço geográfico. Assim, esse pensamento pode servir tanto para uma escala global quanto uma escala local. Se as várias culturas e sociedades do mundo têm suas próprias histórias, e se as geografias que devemos explorar são as geometrias de poder de suas interações, é bem verdade quanta à escala local, do lugar, segundo Massey (2017). Além disso, as geometrias de poder de lugares às vezes podem ser tão complexas como na escala global.

Em suma, Massey utiliza o conceito de lugar envolvendo redes, conexões e encontros, marcados pela materialidade:

[...] Doreen nunca gostou de lugares assépticos e “seguros”. Preferia o desafio do espaço múltiplo onde o Outro sempre reserva uma condição para o inesperado. Seu espaço como emaranhado de trajetórias ela fazia questão de dizer que estava sempre em aberto, sempre carregado de potenciais contingências para a realização de novas e desafiadoras conexões.” (HAESBAERT, p. 7, 2017).

Além disso, “[...] Massey definiu lugar como uma imbricação de múltiplas trajetórias, considerando o movimento e a transformação como constituintes fundamentais na construção do espaço.” (HAESBAERT, p. 6, 2017).

Feita essa exposição, a categoria analítica de lugar sob o ponto de vista de Doreen Massey é o que nos ajuda a pensar as questões relacionadas aos cheiros e como esses implicam na constituição dos imaginários que produzem os lugares. Tal ideia se dá pelo contexto da pesquisa com foco nos cheiros produzidos nos lugares. Assim, penso que, como os cheiros expressam as associações que fazemos e as construções de nossas espacialidades eles também constroem os lugares, os quais são mutáveis, porque resultado de ações humanas (transformadas) e naturais.

Caso as relações sociais em determinado lugar tivessem tido uma narrativa diferente, os cheiros naquele espaço também poderiam ser diferentes. Assim, como os cheiros são subjetivos, cada ser humano pode fazer uma análise das espacialidades com base nas suas experiências de vida em relação aos cheiros, isto é, cada cheiro desperta estímulos para pensar ou analisar o lugar.

Deste modo, podemos estabelecer diferentes análises dos lugares por meio dos cheiros, em diferentes horas do dia, estações do ano, ou até mesmo, fazer relações com as geometrias do poder, em que determinados cheiros podem trazer resultados sobre os lugares dos detentores do poder e dos subalternos.

Para compreender sobre os cheiros produzidos nos lugares, o próximo capítulo, ao tratar dos cheiros no Espaço Geográfico, procura destacar como os cheiros são percebidos pelo ser humano, a singularidade de ideias que cada indivíduo tem com os cheiros, bem como podem ser disparadores para a realização de análises/compreensões dos lugares, além de, por meio deles, haver possibilidades de criar propostas para o aprendizado da Geografia, a Educação Geográfica.

2. OS CHEIROS DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Que delícia é se mover de um mundo de aromas para outro, passando pelas ruas estreitas de uma cidade antiga! Um mundo de aromas de uma loja de bala nos faz lembrar a inocência e a curiosidade da infância; o odor pungente de uma sapataria nos faz imaginar cavalos, selas e arreios e a emoção de se cavalgar; a fragrância de uma padaria projeta imagens de saúde, subsistência e força física, enquanto o perfume de uma confeitaria nos remete à felicidade da burguesia. As cidades de pesca são especialmente memoráveis pela fusão dos odores do mar e da terra; o cheiro forte das algas nos faz sentir a profundidade e o peso do mar e transforma qualquer cidade portuária prosaica na imagem de Atlântida perdida.

Um prazer especial das viagens é se familiarizar com a geografia e o microcosmos de odores e sabores. Cada cidade tem seu espectro de sabores e odores. As bancas dos mercados de rua são exibições apetitosas de odores: criaturas do oceano que cheiram a alga, legumes e verduras que trazem o aroma da terra fértil e frutas que exalam a doce fragrância do sol e do ar úmido do verão. Os cardápios expostos na frente dos restaurantes nos fazem fantasiar sobre os sucessivos pratos de um jantar; as letras lidas por nossos olhos se transformam em sensações orais (PALLASMAA, 2011, p. 52).

Como sabemos, a ciência geográfica começou a se desenvolver por meio de estudos de viajantes denominados naturalistas, os quais descreviam e teciam comentários de paisagens. Entre esses exploradores viajantes se destaca Alexander von Humboldt, considerado, por muitos, o pai da geografia física. Nos relatos de suas viagens, podemos observar a predominância do sentido da visão para descrever as paisagens exploradas. Por Humboldt ser considerado o pai da geografia física, muito do que conhecemos, atualmente, dessa área da Geografia teve origem em seus estudos descritivos, os quais foram fundamentados naquilo que enxergava, daí o caráter predominantemente visual dos seus escritos. Tal técnica de coletar informações ainda se mantém nos dias atuais, ainda que com sofisticação tecnológica, a partir de atividades de trabalho de campo, do uso das imagens, por exemplo.

Ainda assim, não somente na ciência geográfica, bem como em outras ciências, o sentido humano da visão predomina nas pesquisas realizadas. Por sermos parte de uma sociedade letrada, a visão adquire uma grande significância. Por outro lado, povos não letrados muitas vezes consideram outros sentidos como os mais importantes meios para aquisição de conhecimento. (SILVA, et al., 2011).

Sob outra perspectiva, o sentido olfativo também é relegado a um plano inferior por nem sempre ter despertado interesse nas pesquisas (sua inexpressividade na literatura o demonstra) quando comparado com o sentido da visão. Poucos são os

autores que abordam o sentido olfativo em seus escritos, e, quando o fazem, geralmente são em linhas gerais, sem aprofundamentos. Daí ser evidente que é o menos compreendido entre os cinco sentidos (MALNIC, 2008). Espanta-me o pouco interesse em estudar esse sentido humano, uma vez que esse também pode trazer informações presentes e passadas significativas que juntamente com os demais sentidos ampliam a compreensão de espaços e de contextos.

Para além do que a visão consegue alcançar, é possível encontrar nos outros sentidos humanos possibilidades de apropriação, de alargamento das leituras de mundo e dos conceitos geográficos. A visão, na medida em que capta informações sobre o ambiente que nos cerca de forma mais direta, fotografa o ambiente — e logo há uma informação no cérebro sobre o que foi visto, pois a utilização do sistema visual provoca estímulo e resposta imediatos (SILVA, et al., 2011). Assim, apesar de observarmos com todos os sentidos, normalmente só utilizamos com mais intensidade os olhos. Entretanto, eles podem ser limitados se forem usados sozinhos. Entende-se que se pode ampliar a observação quando se utiliza os outros sentidos. O cérebro, ao processar as informações que mandamos por meio dos sentidos, interpreta essas informações e manda sinais de diferentes ordens, às vezes de perigo, às vezes de alegria, de tristeza, mas também de barulhos, de gostos, de tato e de cheiros. Para além de simplesmente cheirar algo, o sentido olfativo se destaca pela sua singularidade, pois cada ser humano consegue caracterizar os cheiros de diferentes formas e maneiras.

Desse modo, para melhor compreender o sentido olfativo, primeiramente, é necessário diferenciar odor e aroma para não haver confusão conceitual. O odor é um conjunto de sensações olfativas que decorre das substâncias voláteis que entram no nariz através das fossas nasais, também chamadas de ortonasal. Já o aroma é um conjunto de sensações olfativas liberadas pelos alimentos na boca e percebidas pelo órgão olfativo por via retronasal, ou seja, o aroma está associado ao paladar. Os aromas são compostos voláteis que são detectados por receptores de odores no tecido olfativo da cavidade nasal. Em ambos os casos, para odor e aroma, os receptores olfativos são os mesmos, mas as percepções podem diferir bastante.

Podemos dar o seguinte exemplo: o alho tem diferentes aromas, cru é diferente de frito, assado ou cozido; mesmo que seja o mesmo alimento o aroma se diferencia

porque também é notado pelo paladar. O odor, pelo ao contrário: quando sentimos um cheiro, somos incapazes de lembrar ou de sentir o seu sabor. Um exemplo disso é quando passa o caminhão de lixo pela rua e podemos o identificar pelo seu cheiro, mas não sabemos o gosto que o lixo tem.

Malnic (2008) destaca como ocorre a captação do cheiro no ambiente e sua caracterização fisiológica pelo cérebro:

Os cheiros flutuam pelo ar e, quando os inspiramos, entram pelas nossas narinas e vão para o fundo da cavidade nasal, onde são absorvidos por uma mucosa que contém células especializadas denominadas neurônios olfativos. Este tipo de célula é apenas encontrada no nariz, e cada nariz tem cerca de 5 milhões delas. [...] Na extremidade apical desses neurônios existem prolongamentos que parecem cílios, que ficam expostos e em contato direto com o muco que recobre a mucosa olfativa e com o ar que carrega os cheiros. Da outra extremidade destes neurônios partem longos prolongamentos, denominados axônios, que se unem para formar o nervo olfativo. O nervo olfativo atravessa pequenas aberturas localizadas na placa crivosa do osso etmóide para alcançar o bulbo olfativo, uma região localizada na parte anterior do cérebro. Em caso de traumas na cabeça, esses nervos podem ser rompidos, devido à delicada posição que ocupam, causando anosmias, ou seja, perda do olfato (MALNIC, 2008, p. 17).

Tuan (1980) e Malnic (2008) afirmam que há um predomínio do sentido da visão no ser humano. Os autores também destacam a tentativa de negligenciar o sentido do olfato pela maioria dos humanos. Silva et al. (2011) destacam que o ser humano dá pouca atenção, ou quase nenhuma, ao sistema olfativo. Isso se deve a diversos fatores, entre eles a crença de que o ser humano teria um olfato empobrecido, comparando-se aos demais animais como, por exemplo, os ratos, que possuem mais receptores olfativos do que nós (MALNIC, 2008). Outro fator que pode ser elencado está atrelado à subjetividade, daí os cheiros terem significados diferentes para cada pessoa. O que é agradável e desagradável tem um componente de subjetividade, mas também pode expressar consensos culturais e sociais.

Se perguntássemos para um grupo de pessoas como faria a caracterização de um ambiente confortável, boa parte desses entrevistados responderia, entre outros motivos, que não haveria neste lugar cheiros desagradáveis e/ou odores fétidos. No entanto, caso um ambiente contivesse odores fétidos presentes nele, como poderíamos fazer a sua remoção?

Considerando que os cheiros pudessem ser eliminados ou atenuados caberia-nos, para efetivar essa ação, nos retirar desse ambiente ou utilizar perfumes e/ou

aromatizadores de ambientes. Tais ações nem sempre são viáveis, pois às vezes os cheiros são produtos de condições sociais, econômicas ou culturais. Não obstante, sabemos o quão difícil se torna o isolamento de um cheiro na medida em que ele predomina no ambiente. Os cheiros de modo geral são subjetivos, e essas subjetivações têm construção cultural e, muitas vezes, definem características dos espaços.

Contudo, numa situação distinta da anterior, ao contrário de odores fétidos, poderíamos estar presentes em um ambiente tomado por cheiros agradáveis, ou seja, por cheiros que culturalmente são considerados agradáveis. Nesse caso, a chance de nos ausentarmos desse ambiente é menor, e o tempo de permanência pode aumentar, dado ao apelo odorífero que esses ambientes exercem sobre nós. Tal contexto pode trazer informações significativas e objetivas, quase sempre impregnadas de subjetividades e, às vezes, preconceitos. Afinal, por que classificamos os ambientes como lugares para permanecer ou se afastar, de acordo com o seu cheiro? Qual o significado do cheiro culturalmente? A que pode ser associado? Continuaremos a tecer reflexões a respeito.

Silva et al. (2011) apontam as particularidades que os maus e os bons cheiros causam nos sujeitos. Para ele, o mau cheiro causa um maior impacto nos sujeitos, devido a alguns fatores culturais e também biológicos. Esses fatores se referem a características desses odores e à vinculação aos fenômenos que o geram. Culturalmente, pode-se dizer que há uma associação do mau cheiro com fatores que causam problemas à saúde. Mau cheiro pode ser um sinal de perigo, baixa qualidade do ar, comida estragada, etc. Esses fatores normalmente requerem uma tomada de decisão imediata como a erradicação, eliminação ou a retirada do agente produtor do cheiro. Alguns cheiros, como o cheiro de peixe podre, o cheiro do gás de cozinha, o cheiro de fezes, nos remetem a situações que lembram perigo ou ambientes pouco saudáveis. Assim, as nossas características psicoculturais nos fazem agir de maneira repulsiva aos odores fétidos. Os odores podem nos proteger de situações de perigo, por outro lado, em um ambiente com cheiros agradáveis a probabilidade de se ausentar deste espaço é menor, uma vez que não é necessária uma ação ou decisão imediata.

A caracterização dos cheiros é pertinente para se realizar a leitura de lugares. Quando há a possibilidade de caracterizar os lugares, considerando seus cheiros, esses podem se tornar distintos, produzindo suas especificidades e materializando lembranças em cada indivíduo. Analisar os cheiros é importante para pensar a percepção e apreensão do mundo no contexto das interações humanas.

Donati (2012) destaca que pesquisas realizadas mostram a experiência pessoal relativa aos cheiros, a qual estaria relacionada com nossa fisiologia e não somente com preferências individuais. Ainda assim, não se descartam as diferentes percepções dos cheiros, pois reconhece-se o contexto cultural e social e as experiências individuais como fatores que modifiquem a memória olfativa ao longo da vida das pessoas. Os cheiros, mesmo que causem sensações, podem ser reconfigurados diante das expectativas e experiências individuais sobre a percepção olfativa.

Os cheiros presentes nos diferentes ambientes do espaço geográfico podem ser tanto de cunho natural quanto artificial. Podemos refletir que os cheiros produzidos artificialmente envolvem a intenção de produção para o consumo, como perfumes, colônias e biscoitos recheados, por exemplo. Neste caso, poderíamos nos deslocar para os estabelecimentos que contenham esses itens, por se tratar de algo comercial. A respeito disso, Donati (2012) destaca: “o odor pode ser natural (por exemplo, o odor corpóreo), manufaturado (por exemplo, o perfume) e simbólico [...]” (p. 109, apud HOWES et al., 1994). Assim, irei referir na pesquisa sobre os dois primeiros odores citados, a saber, o natural e o manufaturado.

Para pensarmos os ambientes considerados agradáveis ou desagradáveis, por meio de seus cheiros, temos que entender que o cheiro é uma construção social, são percepções (DONATI, 2012). Dessa forma, é fundamental destacar que por meio dos cheiros são atribuídas características distintas, às quais produzem diferentes leituras do espaço, pelas diversas populações.

Donati (2012, apud CLASSEN et al., 1994) traz exemplos de como determinadas populações/grupos utilizam os cheiros como maneiras de caracterizar os tempos e espaços. A autora destaca quatro situações. Os habitantes da Ilha Andaman, na Índia, criaram um calendário baseado na fragrância das flores que desabrocham em estações específicas, nomeando, assim, os diferentes períodos do

ano em função do ciclo biológico das plantas. A aldeia de Desana, da região Amazônica da Colômbia, acredita que cada grupo possui seu próprio odor, dessa forma caracteriza os territórios pelos cheiros, identificando cada um pelo dos cheiros das pessoas, animais e plantas de cada região. O povoado de Dassantech, presente na Etiópia e que vive do plantio e pastoreio, reconhece que os cheiros bons e ruins são necessários para o ritmo do tempo e da vida, pois uma estação olfativa prepara o mundo para a próxima. No povo Bororo, na região de Mato Grosso, existem dois tipos de cheiros básicos: fétido e doce, significando as duas forças cósmicas: vida e espírito; esses cheiros determinam a estrutura das crenças e práticas dos Bororos, e se referem ao corpo, às ordens naturais e sociais e ao espírito.

Assim, não só os grupos de indígenas reportam aos cheiros papel significativo no cotidiano das sociedades. Em distintas situações os cheiros aparecem de forma relevante para que se possa examinar a produção dos espaços. Os lugares possuem cheiros específicos que os individualizam ou cheiros mais gerais, construídos socialmente. É possível estabelecer relação dos cheiros com a questão ambiental em cidades poluídas, por exemplo ou ainda individualizar um lugar por apresentar um cheiro próprio, como é o caso da cidade de York, na Inglaterra, que por ter uma fábrica de chocolate tem em seu cheiro uma atração turística.

Podemos pensar também como um cheiro que deriva de um objeto específico pode assumir diversos significados para diferentes grupos sociais. Suponhamos que os pais de uma criança a ensinam que determinada comida está estragada em função do cheiro diferente que possui, e que se for ingerida poderá ficar doente. Toda vez que essa criança sentir esse cheiro, provavelmente, irá associá-lo a alimento deteriorado e possibilidade de ficar doente e não o ingerirá. Nesta situação pontual os pais repassaram uma informação que será reproduzida pela criança, caso encontre os respectivos cheiros ou tipos de alimentos com cheiros semelhantes. Tal situação poderá ser estendida ao grupo social a que pertence.

Diferentemente da situação apresentada, pode-se também observar o oposto desta narrativa. Uma família extremamente vulnerável não será tão criteriosa para a escolha dos alimentos, caso o cheiro do alimento esteja similar a comida estragada, podendo não fazer restrição em se alimentar com esse produto, tendo em vista a sua condição econômica. Nesse caso, a sua sobrevivência pode depender do descarte do

lixo, fato muitas vezes observado quando caminhões despejam os resíduos produzidos pelas cidades em lixões onde famílias realizam a seleção daquilo que ainda é possível ser utilizado como alimento, mesmo que o cheiro seja desagradável. Ou seja, a primeira família não usou o alimento em função do cheiro identificado como de estragado, a segunda, ao contrário, ainda sentindo cheiro de alimento estragado e sabendo que poderá ficar doente, necessita utilizar o alimento estragado, dadas as suas condições econômicas. A segunda família, por exemplo, ainda que sinta o cheiro associado a alimento deteriorado, não consegue descartá-lo, pois dele depende sua sobrevivência. Nesse caso, dada a precariedade de vida produzida pela sociedade, o cheiro passa a ser ressignificado porque o instinto de sobrevivência predomina.

Os cheiros são construções sociais que permitem identificar características dos lugares e realizar leituras dos espaços inferindo sobre a produção dos mesmos. O que permite que as famílias descartem ou consumam o alimento está relacionado com os contextos que as produziram. Então agregado as condições fisiológicas os cheiros também podem permitir leituras dos espaços e assim, entender suas geografias.

A característica pela qual determinado cheiro pode ser considerado bom ou ruim está vinculado não somente às questões de percepção física, mas, conforme foram destacadas, às relações que os sujeitos e/ou grupos mantêm com os lugares onde vivem e experimentam. Entretanto, os cheiros também podem mudar ao longo do tempo, uma vez que esses sujeitos/grupos podem estar submetidos a transformações sociais, culturais, políticas e econômicas dos lugares/espacos.

A respeito das potencialidades que os cheiros possuem no sentido de nos fazer recordar situações já vividas, resta refletir no que seria interessante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que remetessem a lembranças dos lugares, associações com situações sociais e culturais, por exemplo. Malnic (2008) reporta que os cheiros podem nos remeter ao passado, pois estão relacionados ao córtex olfativo², que possibilita a percepção e a sua discriminação e, posteriormente, ao sistema límbico, responsável pelo desencadeamento de lembranças e memórias. Silva et al. (2011) destacam que: “O olfato como sentido e os odores como sensibilidade transmutam-se em expressões da memória, que pode entrecruzar

² Grupo de regiões corticais do cérebro envolvidas na percepção de odorantes. (MALNIC, 2008, p. 99).

tempos e espaços re-significando [sic] experiências” (SILVA et al., 2011, p. 2, apud ROSA e RAMOS, 2008).

Em relação ao desenvolvimento de lembranças no cérebro em função dos cheiros, Malnic (2008) desenvolve:

Quando um determinado cheiro entra na cavidade nasal, ele ativa receptores proteicos localizados nos cílios dos neurônios olfativos, o que gera a produção de sinais elétricos nestas células. Estes sinais são transmitidos pelos axônios para o bulbo olfativo, e daí para diferentes regiões do cérebro, como o córtex olfativo, desencadeando a percepção e discriminação dos cheiros. Os sinais olfativos são transmitidos também para o sistema límbico, uma região do cérebro considerada mais primitiva do que as regiões corticais, e que é responsável pelo desencadeamento de emoções e memórias. Alguns cheiros fazem com que o sistema límbico ative o hipotálamo, região do cérebro que estimula a produção de hormônios que controlam uma série de comportamentos inatos, como reprodução sexual e apetite. (p. 17-19).

O sistema límbico é o responsável por estabelecer a relação entre um determinado cheiro e uma lembrança. Nesse sentido, ao evocar lembranças os cheiros podem estabelecer a permanência de uma pessoa em um determinado ambiente, uma vez que essa flutuação pode estar relacionada desde a um trauma pessoal ou até a algo que traz boas recordações: “Cheiros e odores podem evocar reações distintas das pessoas, questionando a privacidade, perspectivas pontuais e interações superficiais, na medida em que reformulam aproximações, trocas e contatos físicos.” (DONATI, 2012, p. 115).

Geralmente, o tempo de resposta nessa situação, em cheirar algo, interpretar o que seja, e ter uma lembrança desse cheiro é rápida demais. Tedesco e Gastal (2014) ressaltam a rápida resposta do nosso olfato e os respectivos cheiros notados: “O olfato é um mecanismo humano tão complexo, que para determinado odor ser sentido pelo nariz e interpretado pelo cérebro, não leva mais que um décimo de segundo.” (TEDESCO e GASTAL, 2014, p. 5).

O nariz humano contém mais de 100 milhões de receptores especializados, ou sensores, que atuam conjuntamente em complexas operações para identificação dessas moléculas. Uma camada de muco dissolve as moléculas assim que elas chegam a esses receptores. O cérebro é capaz de interpretar esses padrões a fim de distinguir os diversos tipos de odores. Sinais do sistema olfativo humano são transmitidos para o cérebro para processamento. O cérebro, então, interpreta esse conjunto de sinais em termos de sensação odorante (SILVA, et al., 2011, p. 5).

De certa maneira, o nariz e o cérebro trabalham juntos para materializar as respostas comportamentais quando sentimos determinados cheiros. O cérebro controla o quanto será inalado pelo nariz e a intensidade do cheirar, após a interpretação do cheiro, com base nas características ambientais e na história pessoal, materializa-se as respostas comportamentais. “Entende-se assim que o nariz e o cérebro constantemente reconfiguram nossa consciência sobre os cheiros e odores que nos circundam, enquanto ressignificamos diferentemente de acordo com as distintas situações.” (DONATI, 2012, p. 108).

Pensando sobre a questão dos cheiros e tecendo relações com a escola acerca deste tema, podemos pensar em quais modos as aulas de Geografia poderiam ser realizadas a partir da identificação dos cheiros e como eles poderiam ajudar a compreender as relações espaciais no lugar. Sabemos que, de modo geral, boa parte das aulas de Geografia são ancoradas no livro didático, considerando que, em muitas escolas públicas, não há uma variedade de recursos didáticos disponíveis. Com isso, as temáticas propostas no livro didático acerca do espaço geográfico podem ficar no campo das imagens impressas, consideradas fixas, sem que haja uma maior margem de possibilidades de leitura, na medida em que nem sempre são associadas a outros recursos, como o olfato.

Os cheiros podem ser disparadores para se pensar nos diversos temas presentes no espaço geográfico. Balestrim, Fonseca e Torres (2016) destacam: “Explorar a potencialidade dos outros sentidos (tato, paladar e olfato) é imprescindível para o aprendizado, não só na escola, mas inclusive fora dela.” (p. 88). Estudando o espaço geográfico, podemos verificar suas transformações constantes, isto significa que os cheiros que produzem, predominantemente, também se transformam. (TUAN, 1980).

Desse modo, como verificado, os cheiros têm um grande potencial para que possamos aprender os lugares, bem como realizar leituras de mundo. Da mesma maneira que a partir dos cheiros também é possível identificar problemas a serem evitados, como cheiro de gás, cheiro de peixe podre, etc., mediante as lembranças de cada odor, é possível refletir sobre os motivos pelos quais determinada situação foi marcante em nossa vida, o que torna também possível enxergar melhor quem somos. As lembranças ajudam a explicar o modo pelo qual agimos, pensamos e nos

constituímos. Tal contexto também pode ser pensado para os lugares de vivência, daí seu potencial para compreender as geografias

Os cheiros representam muito mais do que imaginamos, eles nos marcam muito mais do que pensamos, porque podem se tornar lembranças, se associam a momentos de nossa vida que, pelo processo de rememoração, nos possibilitaram realizar leituras de mundo. Assim podemos pensar que os cheiros podem ser elemento da articulação entre o olfato, as lembranças e as possibilidades de atividades acionadas a partir deles.

À medida que as lembranças vêm, o entrecruzamento de tempos e espaços se intensifica, não em uma reconstrução do passado, mas na elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é relembrado. Pensar sobre os cheiros nos faz refletir e rememorar a importância de momentos que facilitam o processo de constituição do nosso fazer/saber/ser sujeito do mundo.

Desse modo, uma das possibilidades dos estudantes compreenderem os conceitos e temas da Geografia poderia ser por meio dos cheiros. Com isso, a relevância desse tema pode estar atrelada a uma Educação Geográfica que possa ser mais ampla, dando destaque, também, ao sentido do olfato.

3. ENSINO E EDUCAÇÃO: SUAS ARTICULAÇÕES COM A GEOGRAFIA

O Ensino de Geografia e a Educação Geográfica são termos utilizados comumente como sinônimos em diversas ocasiões. Trata-se de um equívoco conceitual, ainda que nos deparemos em leituras de textos científicos ou no cotidiano escolar com a expressão Educação Geográfica para propor o estudo da Geografia escolar. Tal confusão conceitual pode indicar a importância de abordar os dois conceitos, pois quando se escreve é necessário ter claro aquilo que efetivamente se busca informar o leitor. Em ciência é necessário que se façam esclarecimentos para que as palavras escritas sejam precisas, caso isto não aconteça, a confusão pode aumentar (KAERCHER, 2022). Nesse sentido, busco, nesta pesquisa, examinar os conceitos de Ensino de Geografia e Educação Geográfica para encaminhar as discussões, as análises e as possibilidades de propostas geográficas a partir dos cheiros.

Antes mesmo de desenvolver cada um desses termos, é necessário ter em mente a diferença entre educação e ensino, sem necessariamente referenciar à Geografia neste primeiro momento, mas pensando na educação formal e oficial, exercida na escola. Podemos levar em consideração que a educação é algo mais abrangente comparado ao termo ensino, mas tanto um quanto o outro são indissociáveis no contexto escolar. No chão da escola podemos relacionar o ensino com as práticas pedagógicas produzidas pelos professores para a aprendizagem de determinados conceitos/conteúdos específicos que normalmente ocorre em um processo que envolve estudantes e professores, em que o conhecimento é construído com os estudantes, por meio dos seus saberes prévios juntamente com a mediação do professor.

O ensino diz respeito a uma formalização das propostas pedagógicas executadas pelos professores nas salas de aula, ainda que isto possa ser compreendido a partir de variados pontos de vista, isto é, diferentes concepções de ensinar e aprender. A educação, engloba dimensões muito além da escola, a educação é um processo de socialização que inclui o ensino escolar, mas não se restringe a este, ela é um processo que se perpetua em todas as sociedades, inclusive na antiguidade, onde não haviam instituições escolares, somente preceptores para

algumas classes sociais que dispunham de recursos. A educação tem a ver com um fenômeno que carrega a disputa entre racionalidades e vontades de conservação e de transformação, bem como de controle e emancipação, pois a educação é “uma dimensão da sociedade, um fenômeno político, histórico e social em constante disputa e que traz, na base de qualquer debate, os posicionamentos.” (GIORDANI, 2020, p. 339-340).

Para melhor compreender a diferença dos termos podemos pensar que o termo *educação* relaciona-se a ideia de *formação para a vida*, enquanto o termo *ensino* encaixa-se melhor com o termo *instrumental* (REGO e COSTELLA, 2019), mas, ainda assim, o ensino está contido na educação, e o Ensino de Geografia colabora para a Educação Geográfica. No entanto, nem sempre é possível compreender fronteiras bem delimitadas que separam esses dois termos. Há, muitas vezes, uma linha tênue quando se cita os termos *ensino* ou *educação*.

A educação oficial, regida por currículos oficiais, ou, a educação maior, como cita Gallo (2002), por envolver uma escala geográfica maior, aproxima-se de um propósito direcionado de adequação dos indivíduos à sociedade. No entanto, buscamos uma educação que vá além dos currículos oficiais estabelecidos, tentamos propor uma educação que não reproduza a sociedade da forma que a conhecemos, mas que interfira nela, que seja ampla, plural, multifacetada, formando sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Assim, talvez possamos dizer que o Ensino de Geografia proposto é também Educação Geográfica.

Gallo (2002) aponta para dois tipos de educação, a educação maior e a educação menor. Para ele, a educação maior é aquela presente nos planos decenais e nas políticas públicas de educação, nos parâmetros e nas diretrizes, na Constituição, LDB e na BNCC, ou seja, é a educação pensada a serviço do poder, que quer ser instituída, se fazer presente e fazer acontecer. Por outro lado, a educação menor é um ato de revolta e de resistência, contestando as políticas educacionais impostas. Enquanto a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes e expressas em documentos, a educação menor é realizada na micropolítica, exercida na sala de aula, nas ações cotidianas de cada um dos docentes. Em especial, na Geografia a Educação Geográfica menor é aquela produzida pelos professores, nas escolas. A

Geografia preocupada com a formação dos estudantes, autônomos, críticos e atuantes.

Pensando ir além de uma educação maior que está sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar, enfatizo uma educação que promova uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que reverbere nas microrrelações sociais, ou seja, uma educação menor. Acredito que a Educação Geográfica está voltada a essas noções, não tendo interesse em criar modelos, propor caminhos, impor soluções, mas que viabilize sempre novas conexões (GALLO, 2002).

É importante levar em consideração que nem sempre a sala de aula será o espaço que acontece a educação menor. Por vezes, ela está vinculada às propostas de uma educação maior, embora nela, aconteça a menor, pois pode se afastar de uma educação tradicional. As leis e normativas necessitam ser cumpridas, mas que sejam feitas de uma maneira que faça sentido para o estudante, e não de forma padronizada. Assim, minha proposta se encaminha em direção a uma educação menor, pois, nessa pesquisa, desenvolvo a Geografia por caminhos diferentes dos convencionais, tecendo entre as fissuras legislativas, trajetórias que promovam e uma Educação Geográfica.

Na trajetória de vida das pessoas, a educação inclui diversos tipos de ensino, os quais variam conforme os temas que o indivíduo tem interesse ou conforme necessite para exercer determinadas funções profissionais, políticas, sociais, econômicas, culturais, religiosas, entre outras. A formalização desse ensino pode se dar nos bancos escolares ou em cursos não institucionalizados. Entretanto, para obter a certificação de conclusão de determinada etapa da educação e ter reconhecimento legal desse conhecimento o indivíduo terá que frequentar o ensino escolar adquirido nas instituições credenciadas, públicas ou privadas. Nelas o estudante é sujeito a concluir um período de escolarização em que precisa cursar componentes curriculares obrigatórios, instituídas legalmente por meio de currículos e políticas públicas criadas pelo Estado. A Geografia é um dos componentes curriculares que faz parte desse currículo escolar institucionalizado pelas políticas públicas educacionais. Giordani (2020) ressalta que o ensinar pressupõe o ato de aprender, mesmo que essa ação não seja condicionada ao ensinar:

Afinal, o ensinar está nas ações orientadas e nas relações sociais, está nas relações profissionais, nas relações interpessoais, nos lugares e no mundo. Vale dizer, pois, que há um aprender nesse processo e, por mais que exista uma intencionalidade a partir de quem assume a posição de ensinar, tal intencionalidade não se limita ao ato de ensinar. (p. 335).

A partir disso podemos considerar que o ensino estará sempre contido na educação, ou seja, para além de somente ensinar determinado tema, conteúdo ou assunto a alguém é necessário que haja relações interpessoais que contextualizem o indivíduo à sociedade e a concepção de ensino possa se estender aos diferentes contextos de vida. Infere-se daí que a educação é muito mais ampla que o ensino e que a proposta da Geografia ao referir o seu papel na Escola pretende-se também muito mais ampla do que apenas ensinar conceitos, conteúdos e habilidades específicas.

Ainda que se tenha esclarecido sobre as diferenças entre esses dois termos, como bem distinguem Rego e Costella (2019) há mistura e confusão de termos em parte da literatura especializada, pois muitos autores utilizavam o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica como sinônimos, além de se estender ao termo de Geografia Escolar.

Logo, a partir dessas considerações busco entender o conceito de Educação Geográfica a partir daquilo que capturo de fragmentos de textos lidos para construir um conceito próprio.

3.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A Educação Geográfica é um processo mais amplo do que simplesmente aprender Geografia. Educá-lo geograficamente significa proporcionar um ensino que vá além do mero conhecimento conceitual, e que faça sentido para o estudante de forma significativa. Para ilustrar essa ideia, podemos recorrer às reflexões de Oliveira Jr. e Girardi (2011), que discutem a diferença entre linguagem criativa e linguagem criadora. Essas duas abordagens podem ser aplicadas ao contexto do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica. Para isso, baseio-me também no capítulo de Giordani (2020) que explora esses termos em detalhes.

O Ensino de Geografia está direcionado como um ramo da didática, apresentando-se, empiricamente, por exemplo, como o exercício da prática da docência a partir de uma linguagem mais criativa, ou o cumprimento de conteúdos estabelecidos até o final da aula com uma metodologia específica, etc. Quanto a isso, Giordani (2020) destaca sobre o que se quer dizer quando se refere ao Ensino de Geografia. Para a autora “[...] são questões metodológicas, curriculares, etc., bem como outras, referentes a aspectos didáticos da Geografia.” (2020, p. 329).

Por outro lado, a Educação Geográfica pode ser vista como uma linguagem criadora que busca desenvolver o raciocínio geográfico e significativo do estudante. Giordani (2020) aponta que esse termo é utilizado muitas vezes para designar propostas de trabalho com a Geografia que vão além dos conteúdos considerados geográficos. Nesse sentido, para a autora, o objetivo da Educação Geográfica estaria “[...] relacionado à produção de modos de raciocínios geográficos ou a maneiras de ler o mundo geograficamente.” (p. 329). Assim, a articulação entre a Geografia e a Educação é capaz de produzir caminhos investigativos com propriedade.

Para tanto, é necessário levar em consideração que nem sempre estamos querendo educar para “alguma coisa”. Educamos o ser como um todo considerando suas possibilidades e singularidades e, para tanto, utilizamos diferentes estratégias, as quais constituem-se a partir de uma concepção de que sujeitos/estudantes se dispõem. É importante ter em vista que a aula ministrada pelo professor aciona elementos no estudante que o docente não tem controle. Não há como prever o ato educativo na integralidade, há diversas variáveis que o determinam (DA SILVA, 2012). O conhecimento não se realiza no fim, mas sim ao longo do processo, em que o estudante reconhece formas, orientações, distâncias e conexões. Rego e Costella (2019) também destacam que o ato de ensinar vai além do que se aprende na sala de aula e que, na mesma via, a educação está atrelada a mensagens subjacentes para diferentes grupos sociais:

Em cada ato de ensinar existe uma definida e evidente intencionalidade tópica, mas isso não impede que, simultaneamente à explícita intencionalidade, processem-se outras mensagens subjacentes e processadas de modo tanto consciente quanto subconsciente e inconsciente. Essas mensagens subjacentes, impregnadas de cargas emocionais e de indicativos de lugares sociais a serem ocupados, correspondem à educação ao mesmo tempo mais abrangente e difusa que se agrega em torno de um específico ato de ensino (REGO e COSTELLA, 2019, p. 4).

É necessário levar em consideração que, mesmo que se tenha o objetivo de ensinar algo a alguém, há possibilidade de quem estiver aprendendo ter outras visões e/ou perspectivas que não sejam as mesmas explanadas pelo indivíduo que estava ensinando. O ensino nem sempre se findará por completo em uma locução ou em uma leitura. O receptor ou leitor pode entender determinados temas que não eram da intenção do locutor explicar, e que para ele possam fazer sentido após ter presenciado alguma situação do cotidiano, por exemplo. Nem sempre o que está escrito é seguido de ponta a ponta, pois nesse intervalo, nossos olhos nos levam de uma palavra ou grupo de palavras, reconstruindo o conjunto, às vezes, de uma maneira alheia.

Possivelmente, a Geografia tradicional, a qual baseava-se na descrição dos fenômenos terrestres, sem uma análise crítica, foi, e, de certa maneira, ainda é, considerada mnemônica e sem sentido para o estudante. Isso se deu em virtude de seus fundamentos teórico-metodológicos estarem relacionados à sua prática de ensino tradicional, o que ainda influencia o modo de estudar e de ensinar Geografia. Giordani (2020) destaca que, assim como a Geografia, outras disciplinas escolares foram institucionalizadas no Brasil por meio de diferentes demandas, contextos e sujeitos sociais que produziram recortes e perspectivas da Geografia. Aí insere-se a ideia de Ensino de Geografia fundado em práticas pedagógicas que valorizem o decorar, sem se preocuparem em produzir conhecimentos que permitam extrapolar os limites da sala de aula. Importante destacar que a Geografia que se ensina não deveria ser externa aos sujeitos sociais e aos lugares onde ela é construída, aprendida, criada e recriada, incorporada e compartilhada (GIORDANI, 2020).

Com a Educação Geográfica, se busca superar esse rótulo de componente curricular mnemônico legado pela Geografia Tradicional e qualificar seu ensino para assumir o desafio de produzir aprendizagens que encaminhem a Educação Geográfica.

A Geografia desenvolvida na escola poderia ter uma renovação que implicasse na mudança de linguagem e nas propostas didáticas dos professores. Assim, a Educação Geográfica, diferentemente daquilo que é proposto nos currículos de Geografia, na maioria das vezes, está preocupada com um ensinar que valorize os interesses, curiosidades e contextos dos estudantes para que efetivamente se torne

aprendizagem significativa. Por isso é pertinente que a Educação Geográfica se efetive nas escolas para que se possa ultrapassar as práticas conteudistas baseadas na memorização e, assim, propor ações pedagógicas focadas em aprendizagens significativas, a partir de situações reais e práticas (CASTELLAR, SACRAMENTO, MUNHOZ, 2011).

Para Callai e Moraes (2017), o entendimento de Educação Geográfica parte de dois temas que podem nos orientar para sua efetivação: o pensamento geográfico e a análise geográfica. Para as autoras, a análise geográfica se refere a uma forma metodológica de estudar o mundo tendo como parâmetros a ciência geográfica, buscando considerar as informações produzidas pela ciência que interessam à humanidade com o aparato teórico da Geografia. Assim, isso pode desencadear o pensamento geográfico, que pode ao mesmo tempo ser o condutor da análise geográfica. Desse modo, a Educação Geográfica pode ser um dos caminhos para estudar Geografia e para que os estudantes possam construir as bases para interpretação do mundo.

Assim, a aprendizagem significativa decorrente da Educação Geográfica contribui para a construção da identidade do estudante, sendo um dos meios possíveis para aproximar o estudante do lugar que se estuda, o qual também faz parte do seu ambiente de vivência, a fim de contextualizar a aprendizagem. No sentido de descortinar essa Geografia que contribui para uma aprendizagem significativa abordo essa condição para a presente pesquisa, a qual tem destaque pela relevância da categoria de lugar no processo de aprender geograficamente.

Realizar leituras do lugar em que se vive é uma das formas de compreender informações do espaço vivido, é importante não somente ler, mas contextualizar, não se atendo somente à percepção das formas, mas aos seus significados. Os conceitos que estão presentes na ciência geográfica auxiliam na realização de diferentes leituras de mundo, compreensão de realidade e de contextos. Nesse sentido, o estudante, ao observar as semelhanças e as diferenças entre as sociedades e a dinâmica da natureza, percebe diferentes lugares e territórios e os fenômenos que os constituem, nota a apropriação e a transformação da natureza pela ação das sociedades, percebe que seu lugar pertence ao mundo e o mundo interage com o seu lugar — em suma, percebe que a Geografia faz parte do seu cotidiano.

A Educação Geográfica realizada na escola possibilita que os estudantes compreendam as transformações do espaço por meio da análise dos fenômenos geográficos presentes em seus cotidianos. Ao passar pelos diferentes lugares, conseguem se dar conta das geografias ali presentes na própria tentativa de realizar leituras do espaço geográfico. Os conceitos aprendidos perpassam os acontecimentos do cotidiano e os estudantes tecem relações sobre aquilo que vivem e experimentam. Dessa forma, o estudante compara os conceitos já estudados, articulando o conhecimento científico àquele do senso comum e, nesse caso, amplia seu repertório acerca das complexidades das dinâmicas espaciais. É importante ter em vista que as leituras das relações sociais não são lineares e se manifestam no espaço e no tempo em diferentes níveis de complexidade. Por meio da Educação Geográfica elas podem ser aprendidas e consideradas na análise do espaço geográfico.

Analisar como os fenômenos geográficos do espaço próximo ocorrem, bem como o estímulo de ações que mobilizem o estudante à construção do conhecimento, é parte significativa da proposta da Educação Geográfica, pois desse modo, os estudantes poderão compreender a espacialidade em que vivem por meio de conhecimentos construídos, que valorizem a reflexão, a argumentação e a apropriação de conceitos que efetivem leituras de mundo.

Assim, é importante uma proposta pedagógica aberta a atividades e técnicas que façam com que os estudantes discutam acerca dos assuntos em estudo e dessa forma produzam conhecimentos que os tornem sujeitos atuantes frente às diferentes realidades e, nesse sentido, possam analisar temas como desigualdade social, poder financeiro, submissão industrial, etc.

Sabemos que encontramos na escola pública um espaço que apresenta forças, fragilidades e limites, sendo preciso, ainda, levar em conta que normalmente contém uma população numerosa, heterogênea no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos e culturais, bem como diferenças de idade, de hábitos e costumes frutos de suas origens regionais (PONTUSCHKA, 2007). A sala de aula é um ambiente em que o professor, ao mesmo tempo em que tenta realizar o planejamento criado para a aula, também precisa considerar que esse planejamento seja flexível, para que a aula possa ser ajustada às necessidades e interesses dos estudantes, ainda que

seja necessário considerar intencionalidades do professor em busca de uma aprendizagem mais significativa para os estudantes (SACRAMENTO, 2010).

Para ser desenvolvida uma Educação Geográfica é necessário que o estudante tenha aprendido conceitos, examinado temas, ou assuntos, e que essas aprendizagens sirvam para além da sala de aula. Nesse sentido, é pertinente a seleção do professor em relação ao o que e como ensinar, pois “ensinar tudo de todo o mundo e de todos os lugares” (CALLAI, 2011, p. 130) não é possível, tampouco pertinente.

Atendendo aos interesses, necessidades e curiosidades dos estudantes, podemos destacar o desenvolvimento da prática de pesquisa escolar, por exemplo. Uma vez que esta não significa a cópia de conteúdos a respeito de um tema, mas a busca de respostas para perguntas genuínas, feitas pelos próprios estudantes. E aí que se encontra o diferencial, a resposta destas perguntas não é encontrada em livros ou na internet, é preciso muitas vezes ir a campo para descobrir e estabelecer relações, conexões entre situações e fatos. Pesquisar é mais que consulta a livros, requer investigar, buscar respostas a questões que se tem curiosidade ou interesse e dessa forma produzir conhecimentos.

Assim, fazer pesquisa é demonstrar interesse sobre algo, indagar-se e investigar. É feita a partir de um olhar que ordena as informações que se tem acesso ou que se busca, faz-se questionamentos, para que eles não sejam somente cópia de um conteúdo e que não haja resposta prévia, mas a problematização de assuntos/temáticas. Formula-se perguntas em que as respostas têm que ser procuradas somente por meio de um processo de investigação, como numa saída de campo, por exemplo. Realizar saída de estudos com os estudantes ou eles mesmo irem a campo para realizar pesquisa escolar mobiliza para o aprender com sentido porque o estudante precisa arregimentar esforços para buscar respostas para perguntas feitas pelos próprios estudantes, muitas vezes respostas que não estão prontas para serem copiadas de livros e/ou da internet (REGO e COSTELLA, 2019). O estudante pode ser considerado um pesquisador que qualifica a importância do lugar. Os estudantes ensaiam-se cientistas ao questionarem perguntas sem respostas prévias e onde encontrá-las.

Sobre a prática da pesquisa escolar, Giordani (2020) comenta que a geografia que existe na escola, existe a partir das escolas, dos sujeitos que habitam esses espaços, portanto essa prática:

[...] envolve questões epistemológicas, filosóficas, artísticas, estéticas políticas, cotidianas e culturais; ultrapassa, portanto, a esfera das abordagens metodológicas do "como ensinar", assim como questiona o lugar somente da Geografia acadêmica como lócus de produção do conhecimento geográfico socialmente legitimado. (p. 333).

Assim a geografia produzida na escola precisa estar afinada com a Educação Geográfica, para tanto a prática de projetos de pesquisa que busquem evidenciar necessidade e interesses dos estudantes pode ser importantes aliados do professor. Para isso, a Educação Geográfica precisa construir uma “forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais do que ilustração” (CALLAI, 2011, p. 129). Nesse sentido, a pesquisa e a investigação do que está presente no lugar se tornam possibilidades interessantes para que as aprendizagens se tornem significativas.

Sabemos que é necessário ensinar Geografia, mas o aprendizado necessita ser significativo, por isso destaca-se que o aprender significa apropriar-se dos conteúdos/conceitos de modo que o estudante produza o seu conhecimento (CALLAI, MORAES, 2017). Assim, pensar a Educação Geográfica é ultrapassar as aprendizagens repetitivas e conteudistas, adotando outras práticas que se fortaleçam por análises, interpretações e aplicações em situações práticas.

Destaco, também como relevante, pensar sobre as formas de avaliar aquilo que é ensinado aos estudantes. De acordo com Rego e Costella (2019), a realização de avaliações na forma de testes pode ser uma perda de oportunidades para descobertas escolares que levem em consideração a dinamicidade dos fatos e dos conhecimentos. Ou seja, o professor ao aplicar o teste somente reproduz o que ele próprio concebe sobre o que ensinou. Os testes privilegiam os conteúdos como finalidades em si mesmos, e não desenvolvem o processo que constrói conhecimentos. Assim, o professor deixa de lado que o estudante possa realizar problematizações, despertar o pensamento crítico, analisar, estabelecer relações e procedimentos de pesquisa, questões mais próximas a de uma Educação Geográfica.

Nessa síntese percebemos que a Educação Geográfica está direcionada de maneira a apontar caminhos de uma Geografia que faça sentido ao estudante, o que de modo geral, é almejado por boa parte dos professores. O que se almeja, nesse movimento de educar geograficamente, é o entendimento do processo de aprendizagens de cada sujeito, é observar seu processo de apropriação dos conceitos, é examinar como produz seus conhecimentos e efetiva leituras de mundo. A sala de aula precisa ser um lugar que privilegie o desenvolvimento da autonomia, da criação e da autoria, considerando as diversidades sociais, cognitivas, culturais e étnicas dos estudantes. Dessa forma, mais importante que esperar um Ensino de Geografia que atenda aos anseios de documentos oficiais, é praticar uma Educação Geográfica que questione modelos e padrões instituídos, dando significância ao lugar do espaço que se situam, para que possa trazer resultados futuros a esses estudantes produzindo sujeitos que valorizam opiniões diferentes, respeitem o outro e problematizem os seus contextos.

Dessa maneira, destaco que educar geograficamente pode ser mais relevante, para o estudante, do que simplesmente realizar atividades práticas sem sentido, que possuem um fim em si mesmas e que pouco contribuem para o cotidiano dos estudantes. Quando se parte de uma educação que tenha como ponto inicial o seu lugar de vivência, seja sua escola ou sua comunidade, podemos contextualizar os conteúdos/conceitos a um contexto macro e, assim, possivelmente efetivar o aprendizado do estudante.

Para tanto, a presente pesquisa se baseou nessa ideia como fundamento prático, pois penso que os cheiros dos lugares que os estudantes sentem diariamente podem contribuir para educar geograficamente. Anotando os cheiros dos lugares por onde passavam e as lembranças dos cheiros dos lugares vivenciados, puderam analisar como o espaço geográfico se organiza.

Os cheiros, nessa pesquisa, foram pensados como possibilidade de examinar as características dos lugares e compreender os processos de constituição dos seus espaços de vivência, tendo em vista o significado do olfato na percepção dos sujeitos.

4. OS CHEIROS PRODUZIDOS PELOS LUGARES

4.1 O VAI E VEM DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Entre idas e vindas em uma pesquisa, muitos questionamentos são realizados durante seu percurso. A escolha metodológica do eixo empírico não se passou de maneira diferente. Muito se pensou até ser decidido quais seriam os métodos de coleta de dados e suas análises. Assim, examinamos ao longo da jornada as possibilidades que se construíram.

No início da jornada, pensei em trabalhar diretamente com os estudantes na sala de aula, mas em momentos alternativos, pois não era professor até então — o que, de certa maneira, era uma opção menos orgânica. Essa era a ideia até a qualificação do projeto. Naquela época a empiria seria realizada com os estudantes nas salas de aula. A proposta consistia em instigar os estudantes a sentirem os cheiros produzidos pela inalação das substâncias contidas em potes que o pesquisador iria lhes fornecer. Deste modo, os estudantes iriam relatar as lembranças que tiveram quando sentiram cada um dos cheiros e quais os lugares rememorados.

Refletindo sobre a proposta inicial percebi que, caso continuasse com essa metodologia, estaria trabalhando de maneira estática. E, sabendo que os cheiros são dinâmicos, permeiam frequentemente os lugares de forma diferenciada, não seria essa a melhor maneira de seguir o trabalho. Assim, momentos próximos a qualificação do projeto de pesquisa, pensei em outra alternativa à utilização dos potes. Então comecei a pensar em outra possibilidade metodológica mais dinâmica, como é o caso das saídas a campo. Nesse caso, a proposta seria produzir leituras dos lugares visitados, por meio de relatos sobre seus cheiros. Assim, teríamos algo mais orgânico e próximo da realidade dos estudantes, já que a ideia, até então, era visitar uma praça ou um parque próximo a escola em que estudam, preferencialmente, de uma escola de bairro.

Para operacionalizar a possível saída a campo, era necessário que entrasse em contato com uma escola e algum professor de geografia, solicitando espaço para efetivar a pesquisa. Posteriormente, teria que observar uma turma e em colaboração com o professor titular realizar um planejamento conjunto, uma vez que seria

necessária uma organização para a realização da prática pedagógica. Nesse caso, havíamos pensado em quatro etapas: a primeira seria a parte de observação direta dos estudantes na sala de aula e na escola; no segundo momento seriam aulas contextualizando o projeto, a região da saída a campo e dos possíveis temas geográficos a serem analisados; a terceira etapa seria a saída a campo no parque/praça escolhido e a quarta e última etapa referia-se aos relatos produzidos pelos estudantes. Tal possibilidade metodológica não ocorreu, pois estava encontrando dificuldade em contatar um docente de Geografia, em razão de eu, à época, não lecionar em nenhuma escola.

Com idas e vindas para definir as possibilidades de construção da proposta, pouco mais de dois meses após a qualificação do projeto de pesquisa, houve mudanças em relação a minha trajetória de vida. Fui nomeado, em um pequeno município gaúcho, para o cargo de professor de Geografia, assumindo, pela primeira vez, a uma sala de aula como professor de Geografia titular.

Agora, como titular de Geografia nos anos finais do ensino fundamental nesse município, iniciei uma nova etapa, realizei uma sondagem a fim de examinar as possibilidades de efetivar a pesquisa com meus alunos. Para tanto refleti sobre as possibilidades de executar uma saída a campo, buscando saber quem eram os meus estudantes, quais as condições ofertadas pela escola e os possíveis lugares próximos às duas escolas que leciono e se havia próximo às escolas, parques ou praças. Isto posto, percebi que seria impossível construir a proposta inicial. Assim, busquei realizar um trabalho de campo em outro espaço, preferencialmente em uma grande cidade. Tal escolha se deu em função da maior circulação de pessoas e outros possíveis fluxos nesses lugares, podendo haver uma maior dinâmica de cheiros ao longo do período que os estudantes estivessem analisando. Inicialmente pensou-se em duas possibilidades: Lajeado ou Porto Alegre. A preferência era pela capital do estado, uma vez que, sendo capital, era uma boa justificativa para ir à cidade, pois nem todos a conhecem. Já Lajeado seria a segunda opção, caso não pudéssemos ir a Porto Alegre, pois essa é a maior cidade do Vale do Taquari e mais próxima do município de Tabaí, onde ficam as escolas. O objetivo era visitar (saída a campo) uma grande cidade para realizar leituras dos lugares a partir dos cheiros produzidos nesses espaços e, posteriormente comparar com os cheiros produzidos nos lugares da cidade em que

moram. Ainda que tudo estivesse pensado, havia uma grande distância entre o planejado e sua efetivação. A saída a campo mostrou-se inviável em função dos custos de deslocamento. Desse modo resolvi experimentar outra alternativa mais possível de ser realizada, a observação dos cheiros cotidianos.

4.2 NOVA ESTRATÉGIA: A COLETA OS CHEIROS

O trabalho de campo necessitaria entender as dinâmicas da escola e da Secretaria de Educação para que o planejamento se efetivasse e eu não tinha esse conhecimento e muito menos o tempo necessário para os trâmites de uma saída a campo. Além disso, todo o trabalho precisaria ser pensado em conjunto com os estudantes, o que para um professor iniciante, parecia muito difícil. Neste sentido, resolvi experimentar uma atividade sobre os cheiros produzidos nos ambientes em que os estudantes conviviam regularmente.

Para a realização da atividade, contei com a participação de estudantes de duas escolas municipais de Tabaí, município situado no estado do Rio Grande do Sul. Os participantes da pesquisa eram estudantes de duas turmas com os quais convivia, tendo em vista ser professor regular das referidas turmas. As escolas em que a pesquisa aconteceu têm determinadas características em comum, como reduzido número de estudantes por sala de aula (média de 10-15 estudantes) e uma única turma de cada ano de escolarização. O que as difere é a localização e o perfil dos seus estudantes. A Escola A está situada nas margens da rodovia RSC-287, com estudantes provenientes, predominantemente, de áreas urbanizadas e de municípios limítrofes. A Escola B está situada na área rural, com estudantes provenientes, majoritariamente, dessa mesma região.

A atividade proposta foi realizada com os estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental, constituiu-se em observação e registro dos cheiros dos lugares que percorrem no período de uma semana. Para tanto, foi solicitado que os estudantes preenchessem um quadro, escrevendo o que estavam fazendo, quais cheiros estavam sentindo e quais lembranças esses cheiros traziam em diferentes momentos do dia, ao longo da semana (Anexo C).

Anterior à entrega dos quadros, expliquei aos estudantes que estariam participando de uma pesquisa externa ao que estávamos desenvolvendo de fato na sala de aula. Mencionei sobre as questões éticas que permeiam uma pesquisa, tendo ciência que seus nomes e demais dados não seriam divulgados. Para isso, entreguei a cada um, o Termo de Consentimento Livre se e Esclarecido (Anexo D), para que seus responsáveis assinassem, e estivessem cientes. Também foi esclarecido que poderiam, caso não quisessem, deixar de participar das atividades propostas na pesquisa. Além disso, solicitei autorização das direções das escolas (Anexo E e F) para que pudesse ser realizada a pesquisa, tendo aprovação cedida. Após essa etapa, dei andamento a distribuição dos quadros e expliquei como seria feito o seu preenchimento.

Havia dois tipos de quadros a serem preenchidos: um para os dias de semana e outro para os finais de semana. Em ambos, havia três colunas, a primeira era referente ao que o estudante está fazendo naquela ocasião; a segunda coluna tinha como atribuição descrever os cheiros que estavam sentindo; por último, a terceira coluna era destinada às lembranças que tais cheiros traziam. Além disso, havia as linhas as quais indicavam determinados/diferentes momentos do dia a serem reportados. Iniciavam registrando as informações ao acordar, depois o preparo e a ida à escola, o tempo na escola, o retorno para casa, inclusive as atividades que os estudantes realizavam à tarde e à noite, até a hora de deitar. Para diferenciar os quadros dos dias de semana daquela dos finais de semana, algumas linhas foram removidas dessa última, pois no final de semana a rotina dos estudantes era diferente dos dias úteis, quase sempre menos detalhada. (Anexo B). Além disso, foi entregue junto aos estudantes uma folha que continha explicações de como preencher os quadros. Tal mensagem não tinha como ideia direcionar o que preencher, mas como preenchê-los (Anexo A).

Uma semana antes da entrega dos quadros aos estudantes realizei uma conversa para explicar a proposta e identificar as possibilidades de adesão ao preenchimento, caso fosse feita a entrega, tendo em vista ser uma atividade para a pesquisa do professor, sem obrigação escolar e que necessitava de trabalho extra, a ser realizada em casa. Os estudantes das duas turmas envolvidas na investigação manifestaram seu interesse em participar da pesquisa e disponibilizaram-se a realizar

o preenchimento. Assim, para preservar a identificação das turmas e dos possíveis estudantes envolvidos e não expor o nome das escolas, me reportarei às escolas como “Escola A” e “Escola B”.

As turmas participantes da pesquisa receberam os respectivos questionários/quadros nos dias 28/04/2022 (turma de nono ano da Escola A) e no dia 02/05/2022 (turma de nono ano da Escola B). No total, foram distribuídos 17 questionários/quadros.

No dia 05/05/2022, estava previsto a entrega dos questionários/quadros da turma da Escola A e no dia 09/05/2022 da turma da Escola B. No entanto, nessas datas, ainda, havia estudantes que não tinham preenchido completamente os questionários/quadros, alguns sequer tinham respondido um item, por isso estipulei um novo prazo, mais uma semana. Era intenção receber as informações completas, mas não poderia obrigar os estudantes a realizarem a atividade, daí procurei conversar, novamente, com o grupo e solicitar que tentassem preencher ao máximo os questionários/quadros. A maioria dos estudantes finalizou os questionários/quadros, entregando-os nas datas estipuladas. Dos 17 estudantes, 16 entregaram seus questionários/quadros, o que significou expressividade da coleta.

Isto posto, examinei as informações dos estudantes sobre os cheiros sentidos, indicadas nos questionários/quadros. Destacando os cheiros e lembranças mais relevantes, procurando agrupar em blocos, para posterior análise de suas potencialidades, e levantamento das possibilidades de desenvolver propostas pedagógicas para ensinar/aprender temas geográficos.

4.3 CONTEXTUALIZANDO AS ANÁLISES

Os estudantes das escolas propostas para realizar a pesquisa, como já foi mencionado, eram predominantemente ou de zona urbana ou de zona rural, constituíam turmas pequenas e muito poucos trabalhavam. Segundo seus depoimentos, passam as tardes em casa já que estudam pela manhã.

Destaca-se que no momento da entrega dos quadros, alguns estudantes relataram não terem preenchido as informações diariamente por estarem indispostos, em função de algum problema físico. Tal afirmação faz sentido ao pensar

biologicamente o corpo humano, uma vez que, por exemplo, quando gripados “bloqueamos” a entrada dos cheiros, limitando o sabor dos alimentos e seus cheiros. (MALNIC, 2009). Sobre isso, podemos pensar na construção social dos cheiros, uma vez que os odores são percepções dos indivíduos, e não coisas do mundo. Como já citado, se determinada molécula cheira como uma rosa, é uma função do nosso cérebro, e não uma propriedade da molécula. Assim, os cheiros podem ser limitantes quanto a algumas análises, podendo exemplificar por meio da intensidade de que alguns materiais podem diminuir ao longo do tempo. Além disso, os odores podem ser ressignificados pelos indivíduos, uma vez que são subjetivos, e, assim, as análises realizadas partem da trajetória de cada um e sua relação que teve com o cheiro.

Verifiquei algumas características em comum após a entrega dos quadros, entre elas que muitos estudantes preencheram de forma parecida quando se referiam aos cheiros sentidos durante a semana e as lembranças que traziam para não ficar repetitivo, utilizam palavras como, por exemplo, *o mesmo de ontem*, *igual*, *idem* ou até mesmo o não preenchimento da célula dos quadros. No entanto, nos finais de semana observei uma diferença no preenchimento, pois os estudantes estavam com compromissos em outros lugares, sem ser sua casa, iam para eventos, rodeios, festa de aniversário, ou até mesmo estavam em casa, mas as atividades eram diferentes das rotineiras da semana. Nesse sentido, algo que nos chamou a atenção foi em relação à alimentação do final de semana. Ela é diversa daquela dos dias de semana e, por consequência, os cheiros e as lembranças também se diferenciavam.

Mesmo que os estudantes tenham tido orientação de preencher as três colunas dos quadros, a coluna em que houve maior adesão de preenchimento foi a primeira, a qual se referia às atividades que o estudante estava fazendo em determinado período do dia. Na coluna do meio, tivemos menos adesão de preenchimento, pois nessa questão precisavam especificar os cheiros sentidos em determinados momentos do dia. Já a última coluna, cuja pergunta solicitava que pensassem sobre as lembranças que os cheiros traziam, foi a que teve menor número de preenchimento.

Notamos que, quando as células da coluna do meio estavam sem preenchimento, também, não havia preenchimento das células da coluna da direita. Infere-se que isso pode estar associado ao fato dos estudantes, em muitos casos, terem escrito não sentirem cheiro, naquela ocasião e, assim, não terem lembranças.

Outro aspecto a destacar é o fato de muitos estudantes terem permanecido em suas residências na maior parte do tempo, não sentindo tantos cheiros diferentes ao longo da tarde e da noite, diferentemente da parte da manhã, pois, por estarem na escola ou se dirigindo a ela passavam por diferentes ambientes e, portanto, cheiros. É possível que tenham sentido cheiros durante o restante do dia, mas lhes parecerem cotidianos e sem merecerem destaque.

Ao analisar as informações contidas nos quadros, percebe-se que na maioria delas os estudantes referem circunstâncias experimentadas na sua trajetória de vida, marcando-os por meio do cheiro sentido em uma ocasião. Poucas foram as vezes que os estudantes relataram sentirem um cheiro de algo que ainda não vivenciaram. Ou seja, por meio do sentido olfativo, os cheiros produzidos nos lugares nos fazem lembrar de algum momento já vivenciado (MALNIC, 2009). Isso ocorre por meio do sistema límbico do ser humano, o qual é responsável pelo encaminhamento de emoções e memórias. Assim, cada indivíduo pode sentir os mesmos cheiros produzidos em um lugar, mas ter percepções e análises diferentes em função de sua trajetória de vida, carregada de histórias e subjetividades. Nesse sentido, cada estudante traz consigo diferentes lembranças, o que implica em olhares diversos sobre o espaço.

Pelos escritos produzidos pelos estudantes, descortina-se que em sua maioria eram lembranças de familiares do que propriamente a recordação de lugares físicos. O que parece ter um sentido, na medida em que, provavelmente, tais pessoas têm relações afetivas fortes com esses estudantes em função de cheiros oriundos de atividades que realizavam, como as comidas das avós, por exemplo. etc.

Observa-se, também, comportamentos diferentes em relação à questão meteorológica, ou seja, dependendo do dia e das condições meteorológicas (chuva ou sol), havia leituras diferentes, pois os cheiros também eram diferentes. Cheiro de chuva na terra, umidade elevada, o calor do sol, entre outros, podem ter sido elementos importantes das condições meteorológicas que remeteram as diversas lembranças dos estudantes.

De todos os cheiros descritos, o mais significativo, em função do predomínio dos registros, se deu pelos cheiros que se originavam no preparo das refeições, principalmente em suas casas. Nos momentos em que acordavam, por exemplo,

destacaram o cheiro do café, ou ainda o cheiro do almoço ou do jantar ao chegar em casa, após a escola.

Enquanto estão na escola também referem os cheiros dos alimentos, principalmente na hora do recreio e da merenda (em uma das escolas há horários distintos para a merenda e para o recreio). Antes de serem servidas as refeições da merenda, o cheiro do seu preparo permeia as salas de aula, sendo um disparador de comentários dos estudantes, nesse período: *“estou com fome”, “quero ir comer logo”, “estou só esperando a merendeira vir chamar na sala de aula”*. Assim, de todos cheiros descritos, aqueles relacionados aos alimentos foram os que mais predominaram, e cada estudante realizou uma análise diferente do que sentia quando em contato com tais cheiros.

Para melhor compreender a leitura das análises, dividimos os relatos dos cheiros em determinadas seções com características em comum. As análises foram divididas em quatro blocos. O primeiro deles remete a cheiros de alimentos e lugares de refeições, sendo nesse bloco aquele que traz maior quantidade de apontamentos sobre os cheiros sentidos pelos estudantes. O segundo bloco também remete a cheiros de alimentos e lugares de refeições, mas as lembranças vão além de situações que envolvem somente alimentos, tal como estações do ano e lembranças dos familiares. No terceiro bloco há relatos de cheiros e lembranças observadas no período que se deslocam para a escola, as atividades realizadas nesse espaço e retorno para casa. O quarto bloco se limitou a informar sobre os relatos de cheiros de fumaças, algo que nos despertou atenção em função da quantidade de repetição desse termo nas anotações.

4.3.1 Bloco 1: Cheiros que remetem a lugares de refeições

Na maior parte dos relatos dos estudantes, os cheiros provenientes de alimentos e/ou de lugares que preparam comida, como por exemplo, o refeitório da escola, foram os mais referidos nos seus apontamentos. Pensa-se que, pelo fato de estarem em contato com alimentos em muitos momentos ao longo do dia, já que realizam diversas refeições, acabam sendo esses os cheiros mais referidos. Ainda que os estudantes tenham sentido cheiros de alimentos, as observações acerca das

sensações e lembranças que traziam consigo variou entre os dias da semana e os diversos momentos do dia. Assim, a análise desse bloco terá como fundamento os dados informados pelos estudantes.

Neste bloco analiso os apontamentos produzidos pelos estudantes em relação aos cheiros de alimentos ou lugares de refeições. Importante destacar que esses foram os cheiros mais observados e descritos pelos estudantes, os quais remetiam a lugares de refeições/alimentos. Pode-se observar que há uma limitação quanto à análise ou leitura dos lugares em função da carência de dados descritos pela singularidade que os estudante expressaram em suas vivências a partir do cheiro descrito e do lugar lembrado.

Início examinando os cheiros de alimento e lugares de refeições. Segundo os estudantes, tais cheiros os fazem lembrar desses lugares e de pessoas associadas a esses lugares, especialmente. Tal escolha se deu por serem as informações mais expressivas entre todas as mencionadas pelos estudantes. Adiante abordaremos outros relatos que também envolvem cheiros de alimentos, mas que podem ser analisados sob outros pontos de vista. Importante ressaltar que nos relatos há apontamentos de estudantes de ambas as escolas. Assim, referiram no quadro 1:

Quadro 1: Cheiros e lugares de alimentos que remetem a espaços de refeições

CHEIRO DE	O QUE FEZ LEMBRAR
Leite quente com achocolatado	Padaria
Comida de casa	Restaurante
Merenda da escola	Que não pode repetir refeição
Lanche na janta	Refeição realizada no refeitório da escola
Refeição no almoço	Está chegando próximo de sua casa
Almoço	Próximo do horário do meio dia
Salgadinhos fritos	Comida de festa de aniversário
Café	Quando vai à casa do seu avô tomar café

Torrada	Quando vai à casa da sua avó para s alimentar
Doce	Festa de aniversário
Café	Que todo dia sentirá esse cheiro
Café	De acordar cedo
Café e creme dental	O dia a dia de sua vida
Pão quando está ajudando sua mãe a preparar	Quando era mais novo e ajudava na produção

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

A partir dos dados do quadro, percebe-se que os cheiro de alimentos que os estudantes relatam remetem a lembranças e contextos diversos, ou seja, nesse bloco os estudantes não destacaram um lugar em especial, mas de modo geral, lembraram lugares e paisagens que continham características relacionadas a alimentos.

Podemos pensar que determinado cheiro marcou algum espaço que o estudante frequentou ou frequenta cotidianamente, e que, nessa sequência de apontamentos, parte das análises dos lugares rememorados também envolvem outros lugares em que sejam preparados refeições e/ou que seja relacionado à alimentação.

Outra possível análise que pode ser realizada é a lembrança de pessoas em função dos cheiros. Em geral, foram lembradas pessoas do próprio vínculo familiar, permitindo refletir sobre isso por dois vieses: o primeiro, diz respeito a lembranças que evocam pessoas falecidas, significativas na sua vida, pois preparavam refeições e, quem sabe, alimentos que eles gostavam. O segundo viés pode ser analisado por meio de lembranças das pessoas que preparam as refeições, tanto em suas casas, quanto em lugares em que estão presentes, durante o preparo das refeições. Destaco uma inferência a partir de conversas informais que tive com alguns estudantes na sala de aula, questionando-os se as pessoas citadas nos quadros haviam falecido, no entanto, todos negaram. Porém, pelas suas escritas, transpareceu que havia familiares falecidos e que tais cheiros os lembravam. Nesse caso, permiti questioná-los na tentativa de confirmar ou refutar as análises que realizei.

Alguns estudantes destacam que sentem cheiros repetitivos na sua rotina. Entre eles, estão aqueles do café, preparado antes de irem para a escola. A sequência diária de determinados cheiros de alimentos e/ou refeições, lembrou a rotina dos estudantes. Assim, podemos pensar que, caso o estudante não sinta determinado cheiro em um dia, sua rotina possa ter sofrido alguma alteração, pois a ausência de determinado cheiro, típico da rotina, não lhe permitiu efetivar atividade de rotina proposta para aquele momento.

Outro motivo em relação a associar cheiro com alguma pessoa se dá pela regra que determinado cheiro pode causar. Exemplificando, um estudante associou o cheiro da merenda à proibição de repetir a refeição. Ao chegar no refeitório, o estudante sente o cheiro da merenda, observa a merendeira e, em tempos passados, por ela ter comentado que não pode repetir a refeição, o cheiro da merenda despertou essa informação no estudante, ou seja, tal cheiro pode trazer um sentido de advertência aos estudantes. Tal proibição ocorre em função da limitação da merenda, preparada para uma porção por estudante, logo, a quantidade de merenda preparada é referente ao número total de estudantes matriculados para cada turno escolar.

Os dados contidos nesse quadro remetem a temáticas que podem ser desenvolvidas no sexto ano do ensino fundamental. Tais temáticas estão atreladas as categorias analíticas da geografia, e nesse caso, destaca-se as categorias de paisagem e o lugar, além disso, questões a associadas a cartografia também podem ser propostas. Tais lembranças nos fizeram refletir sobre o lugar, mais especificamente do dinamismo do lugar naquele momento que foi sentido o cheiro. O estudante sentiu determinado cheiro naquele lugar naquele momento, mas que poderia ser sentido cheiros diferente caso houvesse outros fatores para que contribuíssem para isso e, assim, poderia despertar outra lembrança de lugar ou de momento. Nesse caso, estamos de acordo com o que Massey (2017) cita a respeito do dinamismo do lugar, pois para ela “Os lugares são lugares de encontro de diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. [...] a reunião de diferentes histórias [...]” (p. 39), ou seja, podemos relacionar esse trecho com os cheiros produzidos pelos lugares em que o ser humano foi responsável por “gerar” aquele cheiro naquele lugar ou paisagem; caso fossem outras pessoas naquele lugar ou

naquela paisagem, poderiam haver outros tipos de cheiros, próximos ou não do que se sentiu primeiramente, talvez.

Além disso, como citado pelos estudantes, os cheiros como restaurantes, padarias e salas de cinema podem lembrar algum momento já vivenciado (MALNIC, 2009), mas a associação desse cheiro com o lugar não necessariamente indica um lugar em específico, mas lugares que podem produzir esses cheiros em comum.

Até aqui tecemos quatro possibilidades de análises em que os cheiros dos alimentos possam ter contribuído para realizar a leitura de lugares, entre essas os lugares que o estudante percorre diariamente, principalmente os relacionados à alimentação; a rememoração de pessoas, especialmente, as familiares; os cheiros rotineiros do seu cotidiano e a informação que um cheiro pode produzir.

4.3.2 Bloco 2: Cheiros de alimentos e refeições que lembram contextos diferentes daqueles de refeição

Nesse bloco iremos destacar os cheiros que os estudantes sentem, mas que mesmo sendo provenientes de alimentos, evocam contextos diferentes daqueles em que se produzem as refeições, conforme o quadro 2. Percebe-se que lembram situações, épocas do ano ou pessoas.

Quadro 2: Cheiro de alimentos e refeições que lembram contextos diferentes daqueles das refeições

CHEIRO DE	O QUE FEZ LEMBRAR
Milho cru	Plantação de milho que seu tio tinha
Carne moída	Os pastéis que sua mãe faz
Doce de pêsego	Os doces que sua tia fazia
Arroz de forno	Um dia chuvoso que sua mãe fez esse prato
Milho cozido	Plantação de milho que há nos fundos de um terreno da sua mãe

Café	Frio ou que está vindo o frio
Café e geada	Frio
Cachorro quente	Festa de aniversário infantil
Pipoca com refrigerante e/ou suco	Salas de cinema
Erva mate	Inverno
Chá	Frio
Bergamota	Inverno
Fumaça do fogão a lenha e da erva mate do chimarrão	Inverno e tradição
Bergamota que estava comendo	Alimentação saudável

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Nesse segundo momento da análise dos cheiros provenientes de alimentos, de refeições ou de bebidas, percebemos a diferença de lembranças que produzem nos estudantes em relação ao bloco anterior. Naquela ocasião, os cheiros dos alimentos remetiam predominantemente a lugares de refeição, por outro lado, nesse bloco, os cheiros dos alimentos lembraram outros lugares, como áreas de cultivo e, principalmente, estações do ano.

Chamaram-me a atenção os relatos de estudantes que, ao sentirem o cheiro de milho, cozido ou cru, lembraram de áreas onde se cultivava milho. Em alguma situação já vivenciada, o estudante esteve na casa de algum familiar ou vizinho que cultivava milho, possivelmente um agricultor familiar cuja plantação era sua fonte de renda, por exemplo.

Algo que teve destaque entre os apontamentos sobre os cheiros foram as estações do ano e as questões meteorológicas. Os cheiros lembraram, aos estudantes, as estações do ano, mesmo que só tenham, nesse caso, referenciado o inverno. Contudo, por meio dos cheiros da erva mate, do chá, e principalmente do café, os estudantes, lembraram os dias mais frios. Nas leituras sobre os dias, houve referência aos tipos de bebidas mais apreciadas em determinadas épocas do ano. Também houve relato de estudantes que, ao sentirem cheiro da bergamota,

lembraram do inverno, uma vez que tal fruta é mais consumida nessa estação, época mais fria do ano, no Rio Grande do Sul.

Chama a atenção o relato de um estudante sobre o cheiro de geada. Tal cheiro não é fácil de descrever, pois a geada é um fenômeno atmosférico. Podemos pensar que, caso tenha ocorrido a geada, o tempo meteorológico naquele dia estava úmido, logo isto pode ser um dos fatores que o fez rememorar dias frios, os quais geralmente tendem a ser mais úmidos, no caso do RS. Além disso, o estudante também citou suas lembranças de café, associando-o aos dias frios. Isto significa que o frio produz lembranças de um conjunto de cheiros os quais criam cenários mentais.

Esse quadro apresenta relatos de cheiros que os estudantes sentem associados aos alimentos que consomem. Chamou atenção as possibilidades de explorar determinadas temáticas geográficas, dentre elas posso citar o clima, presente em muitos relatos. Nesse caso, destaco a localização do Rio Grande do Sul, ao extremo sul do Brasil, o qual possui clima subtropical, em que é possível distinguir especialmente as épocas de frio e calor. Nessa situação, os estudantes relataram cheiros que, pra eles, lembram ou são análogos ao frio, sendo que, isso é parte das características dos lugares em que moram, pois em especial no município de Tabaí, onde se localiza as escolas, “[...] no período de inverno as temperaturas em média ficam abaixo de 15°C” (BECKER, p. 15, 2012), podendo imaginar que, se estivessem em outro estado brasileiro possivelmente não relatariam a respeito desse tema. Além disso, esse quadro pode remeter a relações de trabalho, sendo que as atividades desenvolvidas no campo são inerentes ao setor primário da economia. Este é o setor com mais expressividade no município “[...] Tabaí, sempre teve sua base econômica centrada na agricultura.” (BECKER, p. 30, 2012), no entanto, não são grandes propriedades, mas pequenas onde a agricultura familiar é predominante, e a colheita também é realizada pelos próprios moradores, normalmente proprietários das terras que cultivam, uma espécie de subsistência, como o exemplo das plantações de milho. Além disso, parte dessas colheitas são transformadas em alimentos, de forma artesanal para venda local. Assim, considero esse bloco como um potencializador para trabalhar em sala de aula temáticas relacionadas à questão da terra, destacando aspectos relacionados a insumos, comercialização dos produtos, bem como a mão de obra e a subsistência.

Percebe-se nesse bloco que os cheiros guardam uma identificação com situações, lugares e contextos que remetem a conceitos vinculados a geografia e que podem mobilizar os estudantes para compreender a relação entre cheiro e lembranças articuladas à Geografia. Nesse sentido, há possibilidades de desenvolver o raciocínio geográfico, com questões que envolvem renda familiar, o trabalho rural e a subsistência, por exemplo.

4.3.3 Bloco 3: Cheiros presentes no espaço escolar e no deslocamento casa-escola-casa

Após analisar os blocos anteriores, os quais consistiam em relatos de cheiros relacionados a alimentos e lugares de refeições, teceremos análises sobre os cheiros presentes no espaço escolar. Quais foram as lembranças acionadas pelos estudantes quando sentiam cheiros predominantes em determinados ambientes e como podemos relacioná-los com a Geografia? Tais investigações estão inclusas nesse bloco que, além de analisar o espaço escolar, também dispõem do percurso feito pelos estudantes no deslocamento casa-escola-casa, conforme quadro 3:

Quadro 3: Cheiros presentes no espaço escolar e nos deslocamentos casa-escola-casa

CHEIRO DE	O QUE FEZ LEMBRAR
Suor dentro do ônibus	Gente malcheirosa
Mato	Quando se desloca caminhando até a escola
Gasolina	Quando está parada esperando o ônibus escolar
Suor, perfume e comida	A rotina ao longo do dia
Vários perfumes quando está no ônibus	Festa
Fumaça vindo do ônibus	Poluição
Abafo do ônibus	A estrada/rodovia

Borracha escolar	Utilizá-la para correção dos exercícios na sala de aula
Suor e perfume no ônibus escolar	Pessoas malcheirosas
Suor no deslocamento escola-casa	A necessidade de tomar banho
Água sanitária no ônibus	Limpeza
Veneno	Observado um dia na escola
Suor	Esportes e educação física
Poeira dentro do ônibus escolar	Sujeira
Giz	Seu esforço que faz para ser alguém na vida
Suor	Educação física

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os cheiros relatados nesse bloco se referem àqueles do deslocamento escola-casa, principalmente no ônibus escolar. Dentre todos os cheiros citados pelos estudantes, o de suor predominou. É importante ressaltar que há vários ônibus escolares para transportar os estudantes, mesmo assim, tal cheiro foi relatado com predomínio. Esse cheiro se mostra evidente tendo em vista os estudantes usarem o ônibus depois de atividades físicas desenvolvidas na escola. Assim, por uma questão biológica do ser humano, a sudorese pode ocorrer quando é realizada a prática de exercícios físicos. O mau cheiro é, na verdade, causado por bactérias que decompõem o ácido propanoico, resultando no cheiro característico de suor *azedo*. Nesse caso, pode-se pensar em questões que envolvam o corpo, quais representações são carregadas sobre os corpos suados, sujos e que se excluem. Alguns estudantes escreveram que esse cheiro lembra as aulas de educação física e/ou esporte, outros lembram de ter que tomar banho. Outra temática significativa estaria articulada as questões culturais relacionadas ao corpo em diferentes grupos sociais em diferentes tempos e espaços.

Quando não havia relato de cheiro de suor no ônibus escolar, as observações destacadas estavam mais próximas do deslocamento inverso, da casa-escola. “O

cheiro do abafo do ônibus”, escrita própria deles, se referindo ao ar pesado em função da pouca ventilação em relação ao número de pessoas no ônibus, lembra o trajeto percorrido na estrada/rodovia feito diariamente. Há também relatos de cheiro de vários perfumes no ônibus, lembrando uma festa. Houve relato de estudantes que sentiram cheiro de água sanitária dentro do ônibus, fazendo-os lembrar de limpeza. Por outro lado, houve relatos de cheiro de poeira durante o percurso dentro do ônibus escolar, fazendo-os lembrar de sujeira. Podemos pensar que, pela velocidade do ônibus e/ou das características do tipo de tempo, em determinados dias, as janelas do veículo estavam fechadas, por isso a predominância dos cheiros internos. Por outro lado tal contexto, janelas fechadas, pode limitar os cheiros e as conseqüentes inferências sobre os lugares por onde passava. Desse modo, os estudantes dentro do ônibus sentiram o cheiro que predominava naquele espaço, tendo dificuldade em sentir o cheiro de fora do ônibus, no trajeto que é percorrido. Assim, é possível destacar que ao mesmo tempo que em dias de muito calor ou frio o uso do ar condicionado ou de janelas fechadas ao mesmo tempo em que produz uma sensação agradável também impõe limitações à percepção dos cheiros de fora do veículo. Nesse sentido há um condicionamento para que todos sintam cheiros semelhantes. Os cheiros da estrada como aqueles dos caminhões, dos automóveis, da chuva, da terra, etc. não são percebidos.

Além disso, há relato dos cheiros dos lugares nos momentos de embarque e desembarque dos ônibus. Houve quem comentasse que, esperando a chegada do ônibus, sentiu cheiro de gasolina, por, possivelmente, esperarem o transporte às margens da rodovia. Há também quem faz o percurso casa-escola-casa caminhando, sendo que nesse caso, o estudante relata sentir cheiro *de mato*, mas não fez nenhuma associação com determinada lembrança.

A leitura dos lugares que os estudantes fazem também pode variar em função do meio de transporte que utilizam para se deslocar. No caso do cheiro *de mato*, o deslocamento era realizado a pé e essa constatação se mantinha diariamente. Além de sentir possíveis outros cheiros junto ao *de mato*, havia a possibilidade de associar outros cheiros, tendo em vista as condições meteorológicas interferirem nas lembranças e leituras dos lugares.

Sob outro enfoque, houve vários relatos de cheiros sentidos dentro do espaço escolar. Iremos destacar dois deles pois achamos que se destacam dos demais, em função das lembranças apontadas estarem voltadas a sentimentos ou relacionados a projetos futuros. O cheiro da borracha que lembra as tarefas escolares, o cheiro do giz que remete ao futuro e as possibilidades de pensar em projetos de vida. Outro relato citou o cheiro de giz, referindo que o fazia lembrar, segundo o estudante, do “esforço que faz para ser alguém na vida”. Destaca-se em especial esse relato quando refere ao projeto de vida, nas suas palavras, “ser alguém na vida”. Somos alguém na vida desde que nascemos. O que o fez lembrar disso, provavelmente, é a de crescimento pessoal ou profissional em função de seus estudos, logo, uma das maneiras de obter conhecimento, é por meio dessa ferramenta de ensino, o giz escolar, que ao sentir seu cheiro dispara a lembrança de estar em busca de uma futura carreira pessoal e/ou profissional. Tal reflexão poderia desencadear importantes análises sobre temáticas relacionadas ao trabalho e suas características na contemporaneidade.

No quadro 3 o destaque foram as questões envolvendo mal cheiros. Assim, articulando essas informações com as temáticas da geografia, é possível relacioná-las às questões dos corpos e com seus cheiros percebidos por diferentes grupos sociais. Daí articular as questões de infraestrutura, como aquelas relacionadas ao saneamento básico, em diversos contextos, especialmente representando as desigualdades econômicas das populações. Essa possibilidade permite criar práticas pedagógicas para contextualizar a temática. Assim os estudantes poderiam realizar uma pesquisa de campo, buscando dados sobre saneamento no município e estado em que moram, para estabelecer conexões entre os cheiros e a situação do saneamento nos lugares em que vivem. Poderiam questionar sobre leis do saneamento, porcentagem de coleta do esgoto, se há estação de tratamento próximo, qual o destino desse esgoto tratado, etc. Nesse sentido, o mal cheiro relatado poderia ser disparador de uma temática geográfica significativa para leitura do lugar. Ainda é possível desenvolver práticas que examinem a formação territorial, a fim de compreender as grandes diferenças socioeconômicas, além de comparações com saneamento básico. Políticas públicas desenvolvidas pela FUNASA, como o Programa de Melhorias Sanitárias Domiciliares, visa a atender às necessidades

básicas de saneamento das famílias, por meio de instalações hidrossanitárias, com relação ao uso da água, à higiene e ao destino adequado dos esgotos domiciliares, também podem ser abordadas na temática geográfica.

Assim, nesse bloco observamos diversos relatos de cheiros que os estudantes sentiram durante o deslocamento de suas casas para a escola, passando pelos ambientes escolares, e percorrendo o trajeto inverso, para suas casas. No próximo bloco daremos destaque a algo que nos chamou a atenção nos apontamentos dos estudantes: cheiro de fumaça.

4.3.4 Bloco 4: Cheiros de fumaça

A análise específica do cheiro de fumaça ocorreu em função da quantidade de relatos e das diversas lembranças que eles remetiam, segundo os estudantes. Desse modo, além de relatar os apontamentos dos estudantes, conseguimos pensar em temas geográficos disparadores para o desenvolvimento de propostas pedagógicas de Geografia, conforme quadro 4:

Quadro 4: Cheiros de fumaça

CHEIRO DE	O QUE FEZ LEMBRAR
Fumaça vindo do ônibus	Poluição
Fumaça	Churrasco
Fumaça	Fogão a lenha
Fumaça do fogão a lenha e da erva mate do chimarrão	Inverno e tradição
Fumaça do óleo queimado	Cortar mato

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

O cheiro de fumaça trouxe várias lembranças aos estudantes. Diversos lugares, veículos, pessoas produzem ou contêm fumaças. Nos apontamentos destacados acima, os estudantes trouxeram lembranças, possivelmente, boas e/ou ruins. Chama

a atenção a possibilidade dos relatos sobre o cheiro de fumaça encaminhar ações pedagógicas nas aulas de geografia, por exemplo.

Há lugares que contêm fumaça em que temos uma sensação de bem estar, querendo permanecer naquele ambiente, sendo um lugar topofílico (TUAN, 1980), como um possível exemplo disso, o cheiro de fumaça de churrasco, nesse sentido, a topofilia refere-se ao elo afetivo entre a pessoa e o lugar físico, vivido com experiência pessoal, e assim o ambiente com esse cheiro pode trazer boas sensações, como a afetividade (por estar junto a família). Por outro lado, podemos querer sair de um ambiente que contém outra origem de fumaça, por ela não ter um aroma agradável ou por outro lado afetar a saúde, ou seja, temos aversão àquele espaço, nesse caso, um lugar topofóbico (TUAN, 1980), sendo expresso por um lugar, paisagens ou regiões a qual se tem aversão e/ou repulsa, sendo exemplo disso a fumaça que sai dos canos de descarga dos veículos, em que determinados estudantes o coletivo as margens da rodovia.

O cheiro de fumaça que sai dos canos de descarga dos ônibus remeteu aos estudantes a noção de poluição. O território do município de Tabai é atravessado por duas movimentadas rodovias, sendo elas a BR-386 e a RSC-287. E para os estudantes chegarem até uma das escolas, precisam passar por uma dessas rodovias. Logo, os cheiros nas margens das rodovias, se referem, fundamentalmente, a queima dos combustíveis provenientes de etanol (álcool), de gasolina e do óleo diesel, uma vez que é uma rodovia transversal, longa, com fluxo intenso de caminhões e ônibus, possivelmente daí a lembrança da poluição. Chamou atenção que, a poluição lembrada foi somente a que teve origem nos veículos, talvez porque no município de Tabai a atividade econômica predominante seja a agricultura e os serviços, não havendo áreas industriais em que a fumaça das chaminés pudesse contaminar a região com cheiro específico.

O cheiro do óleo queimado, por exemplo, para um estudante gerou a lembrança de poluição, já para outro, tal cheiro lembra o corte de mato/vegetação (atividade que os estudantes comentaram ser comum no município, e que por vezes eles mesmos realizam utilizando máquinas a óleo), tal associação se refere ao fato das máquinas que são destinadas ao corte de vegetação serem movidas a óleo ou gasolina. Ou seja,

o mesmo cheiro, nesse caso, de óleo queimado, traz diferentes lembranças, e conseqüentemente, distintas leituras de lugares.

Houve relatos dos estudantes que, aos finais de semana, sentiam cheiro de churrasco, prato tradicional da culinária gaúcha, e que remete, geralmente, aos momentos de lazer e de reunião familiar. Via de regra, os estudantes relataram sentir esse cheiro e expressaram boas lembranças nessa ocasião.

Para uma proposta de Educação Geográfica que desenvolva o raciocínio geográfico, a fumaça pode ser um disparador para trabalhar com temas geográficos. Vimos que a expressão *fumaça*, indicada pelos estudantes foi abrangente em relação às possíveis lembranças que esse cheiro traz. Assim, temas como a poluição atmosférica possibilitam discutir assuntos que envolvam a geração de gases do efeito estufa, em função da queima de combustíveis fósseis. É possível também examinar o processo de apropriação e transformação da natureza tendo em vistas a ampliação do consumo, bem como a urbanização e os impactos que causa no espaço geográfico. Há ainda a possibilidade de analisar os regionalismos brasileiros e as representações da cultura predominantes nos diferentes estados brasileiros, a partir dos cheiros do mate e do churrasco.

Portanto, por meio das descrições referidas pelos estudantes sobre os cheiros que sentiam, observamos o seu potencial para desenvolver diversas possibilidades de propostas pedagógicas com os estudantes, no que se refere ao componente curricular de geografia. Nesse sentido percebe-se os cheiros como um propulsor para elaborar tais propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início chamando atenção para o tempo-espaço em que a pesquisa aconteceu, o contexto pandêmico. Neste sentido, destaco as limitações que a doença acarretou, tanto para o pesquisador, quanto para os estudantes. As repercussões se manifestam no processo de aprender do pesquisador e dos estudantes, especialmente aquelas vinculadas ao mundo digital e que muitas vezes implicaram em ausência das interações presenciais que produzem aprendizagens com sentido. Além disso, o olfato, nosso objeto de estudo, parece ter se tornado muito significativo já que a pessoa infectada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), entre outros sintomas, manifestava a ausência temporária de sentir cheiros, no entanto, muitas pessoas, mesmo após curadas pela doença, ainda relatavam dificuldade de sentir cheiros ou, em alguns casos, a falta se tornou permanente.

Além disso, comecei minha carreira de professor em meio a essa turbulência, o que exigiu que eu revisasse e repensasse meu processo de pesquisa. Agora, estou buscando articular os múltiplos papéis que desempenho como pesquisador, professor, estudante e aprendiz.

Partindo da problemática que envolve os cheiros dos lugares, busquei investigar, nesta pesquisa, quais as potencialidades dos cheiros, produzidos pelos lugares, para o aprendizado da Geografia. Foi constatado, por meio da categoria analítica lugar, que os cheiros produzidos pelos lugares e pelas pessoas que nele estão podem mobilizar temáticas da Geografia, nesta etapa de escolarização, ou seja, o Ensino Fundamental. A fundamentação teórica contribuiu para essa afirmativa.

Quanto às questões que envolvem o olfato e o sentir cheiros, em um sentido amplo, tanto biológico, quanto social, pudemos constatar que há poucas pesquisas sobre esse tema, se compararmos com àqueles que estudam os demais sentidos humanos. Assim, em relação ao ensino, isto é ainda mais expressivo, pois quase não encontramos pesquisas que abordassem a questão dos cheiros na educação. É fato que as pesquisas pouco tratam dessa questão, pois as preocupações dos pesquisadores, em sua maioria, referem-se ao sentido da visão, especialmente em geografia. Há uma supervalorização da observação

visual e subvalorização dos demais sentidos, os quais quase sempre ficam em segundo plano. E, ainda, considerando a relevância de pensar nos sujeitos que não enxergam ou têm baixa visão, o olfato poderia contribuir no processo de aprendizagem dos conceitos da Geografia, na educação básica.

Isso posto, o que se quer evidenciar é a necessidade da não hierarquização ou de superestimar um sentido em relação ao outro, mas de observar um leque de possibilidades que os sentidos podem nos oferecer, destacando a importância de aproveitar seu potencial na sala de aula ou em espaços não formais de educação. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de criar oportunidades de observar os espaços da forma mais abrangente, possibilitando leituras geográficas dos lugares de vivência e compreender os contextos.

Sabe-se que são vastas as possibilidades metodológicas de desenvolver temas geográficos nas escolas, e que, normalmente cabe ao docente, as adaptar à realidade local. Trabalhar com o sentido olfativo, ou os cheiros, também permite amplas possibilidades metodológicas. O olfato é inerente ao ser humano e como tal permite distinguir os cheiros. Tal contexto pode ser aproveitado pelos professores como um disparador para discutir conceitos geográficos variados, tendo em vista que diferentes lugares produzem cheiros diversos, como pode ser constatado nos relatos cotidianos dos estudantes. Os quadros produzidos pelo pesquisador evidenciam, tanto esses cheiros, quanto as relações que poderiam ser feitas.

No entanto, ainda que os quadros produzissem importantes evidências sobre os cheiros sentidos pelos estudantes, no decorrer das análises dos relatos constatamos que, tendo em vista a disponibilidade dos estudantes e a postura metodológica do pesquisador/professor, nem sempre foram coletadas muitas informações e, em alguns momentos, os dados coletados pareceram pouco expressivos. Caso incluíssemos outros lugares, selecionados previamente em saídas a campo, as análises talvez fossem mais consistentes, pois assim teríamos mais dados e poderíamos articular as informações produzidas pelos estudantes, já que teriam relatado cheiros de lugares variados e fora do seu cotidiano. Intuímos que por meio de saídas a campo, em diferentes dias e horários, poderíamos ter ampliado as observações dos estudantes em relação aos cheiros

dos lugares, pois outros contextos oportunizariam outras possíveis considerações. Possivelmente seria notada a dinâmica dos espaços ao longo do tempo, por exemplo. As lembranças que diferentes estudantes teriam do mesmo lugar, sentindo cheiros semelhantes, seriam diversas e isso talvez pudesse instigar outras considerações, gerando mais dinamismo nas análises. Também, poderia ter sido adotada outra postura quanto à coleta de dados, dependendo da(s) turma(s) escolhida(s) para trabalhar. Sabemos que nem sempre é possível realizar saídas a campo do jeito que se planeja, em função de uma série de fatores externos e mesmo internos que fogem do controle do docente.

É possível também fazer uma relação com o contexto atual - estudantes vivendo em um mundo com telas, e as questões que envolvem os sentidos humanos. A visão tem grande relevância no mundo digital, assim, os demais sentidos, nesse contexto, ficam em um segundo plano. Dessa forma, se fosse realizada uma preparação com os estudantes, em *aprender a sentir com os sentidos*, poderia haver resultados mais refinados, sendo anotado outros possíveis cheiros e conseqüentemente, lembranças.

Ainda que a categoria lugar fosse referida como conteúdo programático do 6º ano, entendi que a escolha do grupo de estudantes para realizar a pesquisa exigia certo amadurecimento. Os estudantes do 9º ano pareciam demonstrar a maturidade necessária para efetivar a pesquisa, já que foi realizada em horário fora dos tempos escolares. Precisava contar com o comprometimento dos estudantes para o registro das informações.

Os escritos que permitiram produzir os quadros foram coletados em diferentes momentos e encaminharam uma organização que relacionava os lugares e os cheiros. Esses no que diz respeito a experiências presentes ou como lembranças e/ou associações que realizavam quando sentiam alguns cheiros. A forma de distribuição e sistematização das informações talvez pudesse ser pensada a partir de outros parâmetros, associados à temáticas geográficas.

Os dados produzidos pela coleta dos cheiros dos diferentes lugares não resultou em uma proposta pedagógica, ainda que essa fosse uma possibilidade ao iniciar a pesquisa. O que efetivamente aconteceu foi um levantamento das possibilidades de temáticas geográficas que poderiam desencadear propostas

pedagógicas mobilizadoras de interesses dos estudantes. A partir dos cheiros que observaram, elenquei possibilidades de criar práticas pedagógicas mobilizadoras que focassem a categoria lugar.

Trabalhar com os cheiros que são produzidos pelos lugares amplia as possibilidades de aprender geografia e efetivar a Educação Geográfica. Os cheiros são produzidos pelos lugares, sendo resultado das ações da sociedade, pois os indivíduos ajudam a construir os lugares, no entanto, as lembranças que se pode ter a partir dos cheiros são diversas, em função de suas subjetividades. Ainda assim, é pertinente a relação dessas lembranças com temáticas geográficas. Ao entrar na escola, o estudante já traz consigo conhecimentos prévios aprendidos em outros espaços, os quais podem ser ressignificados. Acredito que mobilizar os estudantes para sentirem os cheiros dos lugares pode ser potente para os estudos do lugar, além de serem criadas práticas pedagógicas que evidenciem a compreensão das singularidades dos lugares e favoreçam leituras de espaço geográfico.

Em pouco tempo como docente, foi possível perceber que, ao ensinar geografia aos estudantes, também aprendo muito com eles, em uma espécie de aprender a aprender. Aprendo metodologicamente, aprendendo também a ensinar geografia, e espero que nesse movimento eles aprendam as temáticas geográficas e efetivem leituras das geografias dos cotidianos. Reflito e me indago: como eu aprendo a ensinar com o que eles aprendem (ou não aprendem)? Também reflito e crio alternativas para que a Geografia tenha força política e as minhas ações sejam forte impulsionadores de mudanças na educação. Planejo minhas condutas pedagógicas sempre atravessadas pelas vivências e experiências que considerem o espaço vivido dos estudantes. Nesse movimento é fundamental pensar sobre o que ensino, como ensino a Geografia na Escola Básica para que efetivamente se torne algo significativo na formação desses estudantes. Importantes considerações para que eu possa estar sempre na posição de aprendiz, em constante movimento e, ao me deslocar, provocar aprendizagens nos estudantes, mesmo tendo que superar limitações impostas pelas legislações educacionais.

Ainda que as políticas públicas educacionais possam limitar o trabalho que desenvolvo nas salas de aula em que atuo, tenho certeza que há espaços a

serem fraturados para que se efetive práticas pedagógicas que valorizem a formação autônoma e criativa dos estudantes.

Desse modo, ainda que não encontre referências de como trabalhar outros sentidos, além da visão, nos documentos normativos analiso a possibilidades de, como destaca Silvio Gallo (2002), produzir uma geografia menor. Me refiro aquela que é realizada na micropolítica, exercida na sala de aula, nas ações cotidianas de cada um, buscando criar fissuras para que se consiga chegar aos nossos objetivos. Outra ideia é pensar que essas políticas públicas educacionais podem se tornar um empecilho as possibilidades de inclusão, aqui pensadas para além das deficiências configuradas pelos laudos médicos. Me refiro ao cenário mais amplo, aquele de incluir as diferentes possibilidades de trabalhar na sala de aula ou em outros espaços, com as mais variadas técnicas, recursos, instrumentos, incluindo nesse caso, o próprio corpo para aprender geografia e outros componentes curriculares.

Por fim essa pesquisa, acredito, poderia criar linhas de fuga que fosse possível pensar uma educação inclusiva que atendesse as diferenças dos sujeitos, não só deficientes, mas todos os estudantes, produzindo práticas pedagógicas com um olhar sensível, a favor da diferença. Nessa caminhada uma aprendizagem significativa, uma Educação Geográfica, indo além dos muros escolares, que faça sentido para vida em contextos diferentes.

Acredito que os objetivos da pesquisa tenha sido contemplados. Pois, num panorama geral, em relação ao que foi desenvolvido ao longo da investigação é possível descortinar o lugar do olfato na aprendizagem do espaço geográfico, a partir da Educação Geográfica.

Assim, com a realização dessa pesquisa foi possível verificar novos olhares para o ensino de geografia utilizando os cheiros como uma possibilidade de aprender geograficamente. A ideia de se trabalhar com os cheiros considerou um olhar diferente, quiçá inovador, para trabalhar com os estudantes. Em suma, foi destacado o potencial educativo por meio do sentido olfativo para aprender Geografia na educação básica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 191-216.

BALESTRIM, Fernanda Viana. FONSECA, Ricardo Lopes. TORRES, Eloiza Cristiane. Por uma geografia escolar que se sente: experiência de aula inclusiva com uma aluna surdo-cega. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 81-95, 2016.

BECKER, Augusto. **Tabaí, Terra da Gente**. Lajeado: Fortgraf Impressos LTDA, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, n. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. **ACTA Geográfica**. Edição Especial: Ensino de Geografia, p. 82-100, 2017.

CASAGRANDE, Cledes Antonioidentidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 23-43.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; MUNHOZ, Gislaine Batista. Recursos Multimídia na Educação Geográfica: Perspectivas e Possibilidades. **Ciência Geográfica**. v. 15, n.1, p. 114-123, 2011.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2010, p. 129-142.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CÔRREA, R. L., ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 220-237.

DA SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre escola, conhecimento, linguagem e ensino de geografia. **Terra Livre**. Ano 28, v. 1, n. 38, p. 99-120, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componente relacionais. In: Matthias, FINGER, Antônio, NÓVOA. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal: RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 82-95.

DONATI, Luisa Angélica Paraguai. Espacialidades e odores: mapas olfativos. In: 21. Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, v. 1, p. 105-117, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Matthias, FINGER, Antônio, NÓVOA. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal: RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 32-57.

FOSSATTI, Paulo. Por uma Logobiografia: possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 89-108.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**. V. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Ana Claudia. Reverberações das fronteiras entre a Geografia e a Educação. In: LIMONAD, E; BARBOSA, J. L. (orgs.). **Geografias: Reflexões Conceituais, Leitura da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos**. São Paulo: Editora Max Limonad: 2020.

HAESBERT, Rogério. Lugares que fazem diferença: encontros com Doreen Massey. **GEOgraphia**. V. 19, n. 40, p. 1-10, 2017.

KAERCHER, Nestor André. Abandonar os devaneios. Ir ao encontro das conquistas da ciência: a geografia pode nos levar a muitos portos. Mas aonde isso nos leva. In: SILVA, M. S. F; CARVALHO, M. E. S; FERRETTI, O. (orgs.). **Paisagens em movimento**: conceitos, temas e as múltiplas linguagens na educação geográfica. Florianópolis: Edições do Bosque, 2022.

MALNIC, Bettina. **O cheiro das coisas**: o sentido do olfato: paladar, emoções e comportamentos. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**. V. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

MASSEY, Doreen. Imaginando a globalização: geometrias de poder de tempo-espaço. **Revista Discente Expressões Geográficas**. V. -, n. 03, p. 142-155, 2007.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Um sentido global de do lugar. In: Arantes, A. Antonio (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 176-185.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OLIVEIRA JR. Wenceslao M; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. **Anais...** Goiânia: UFG, v. único, 2011, p. 1-11.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: A arquitetura e os sentidos.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

PARRA, Crystal de Lourdes de la; DULCHÉ, Vargas. O olfato na construção da identidade. In: FEDERACIÓN PSICOANALÍTICA DE AMÉRICA LATINA. **Anais...** Cartagena-CO, FEPAL, 2016, p.-. Disponível em: < <https://fepal.org/wp-content/uploads/367-por.pdf> > Acesso em: 12 abr. 2023.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Matthias, FINGER, Antônio, NÓVOA. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** – Natal: RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 98-118.

POLON, Luana Caroline Künast. Espaço Geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. **Revista Geografia Acadêmica.** V. 10, n. 2, p. 82-92, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamento. **Signos Geográficos.** Goiânia-GO, v. 1, 2019, p. 1-15.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e Educação Geográfica. **Uni-Pluri/Versidad.** V. 10, n. 3, p. 1-9, 2010.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 109-119.

SILVA, Vitor de Almeida; BENITE, Anna Maria Canavarro; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Algo Aqui Não Cheira Bem... A Química do Mau Cheiro. **Química e Sociedade**. V. 33, n.1, p. 3-9, 2011.

SUESS, Rodrigo Capelle. Geografia humanista, heterotopia e polivocalidade: novos percursos para o ensinar-aprender. **Itinerarius Reflectionis**. V. 14, n. 2, p. 1-24, 2018.

TEDESCO, Mariane; GASTAL, Susana de Araújo. Turismo e Memória: Possibilidades dos odores como lugares de memória. In: V ENCONTRO SEMINTUR JR, 2014. **Anais...** Caxias do Sul: V Encontro Semintur Jr. V. 1, p. 1-10, 2014.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 45-62.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

ANEXOS

Anexo A – Mensagem instruindo os estudantes a como preencher os quadros

Escola Municipal

Professor: Matheus Sagaz

Componente Curricular: Geografia Turma: 9º ano

Estudante:

Tabaí, de de 2022

Querido estudante,

Como você sabe, ao longo do nosso dia frequentamos vários lugares, seja nossa escola, nossa casa, padaria, mercado, lavouras, centro da cidade, casa de amigos, entre outros espaços. Para frequentar tais lugares nos deslocamos de diferentes maneiras, podendo ser meio de uma caminhada, pedalando, andando de carro ou ônibus de linha ou escolar. Em cada lugar que frequentamos, durante o dia, sentimos cheiros. Eles são cheiros diferentes e nos despertam variadas sensações. Nossas rotinas podem ser parecidas durante os dias de semana nas manhãs, tardes e noites, no entanto, nem sempre sentimos os mesmos cheiros todos os dias, mesmo quando fazemos as mesmas funções, diariamente.

Quando nos levantamos, nos preparamos ao ir para escola, o nosso deslocamento até ela, os espaços que percorremos pela escola ao longo da manhã, nosso horário de almoço, nossas tardes, o momento do café da tarde, nossa noite, jantar e a nossa ida para a cama, realizamos diferentes tarefas e atividades em todos esses momentos, sentimos diferentes cheiros. Nessas ocasiões, os cheiros podem nos trazer sensações ou lembranças do que já vivemos ou do que imaginamos possam estar associados àqueles cheiros. Às vezes são coisas boas, alegres, que trazem felicidades e nos deixam bem contentes. Outra vezes, são sensações e lembranças tristes que nos deixam aflitos com vontade de sair daquele lugar rapidamente.

Portanto, durante uma semana, a partir de hoje até a próxima quinta feira, gostaria que você preenchesse, diariamente, cada um dos espaços das 2 tabelas que vou entregar. Procure realizar a tarefa com sinceridade, pois esses dados podem ajudar muito a aprender Geografia (escreva com caneta para não ser apagado). Suas respostas serão muito importantes para as próximas aulas e atividades que eu pretendo realizar com vocês.

Anexo B – Quadro dos dias do final de semana preenchida pelos estudantes

DOMINGO, 01/05/2022

ATIVIDADES QUE REALIZO ETAPAS DO DIA	O QUE EU FAÇO?	QUE CHEIROS EU SINTO?	QUE LEMBRANÇAS ESSES CHEIROS ME TRAZEM?
Do momento em que acordo até a hora do almoço (ao levantar da cama, me preparar para tomar o café, depois do café e outras atividades)			
Durante o momento do de almoço			
Do momento em que termina o almoço até por volta das 16 horas.			
Das 16 horas até o horário de jantar (inclua cheiros de diferentes lugares por onde você circula nesse período)			
Durante o período do jantar			
Depois do jantar até a hora de dormir			

Anexo C – Quadro dos dias úteis preenchida pelos estudantes

SEGUNDA-FEIRA, 02/05/2022

ATIVIDADES QUE REALIZO	O QUE EU FAÇO?	QUE CHEIROS EU SINTO?	QUE LEMBRANÇAS ESSES CHEIROS ME TRAZEM?
ETAPAS DO DIA			
Do momento em que acordo até chegar a escola (ao levantar da cama, me preparar para tomar o café, tomar café e pegar o ônibus até a escola)			
Durante o deslocamento de casa até a escola (pode ser de transporte escolar ou caminhando)			
Durante o tempo que fica na escola (desde o momento que soa o sinal até o recreio - as três primeiras aulas)			
No período do recreio (inclua o período em que come o lanche de casa ou do refeitório e o tempo que conversa com os colegas ou realiza outras atividades no recreio)			
Durante o tempo que fica na escola (desde o momento que soa o sinal para terminar o recreio até o final das aulas)			
Durante o deslocamento da escola até chegar em casa (pode ser caminhando ou no transporte escolar)			
Do momento que chega em casa até terminar de almoçar.			
Do momento em que termina o almoço até por volta das 16 horas.			
Das 16 horas até o horário de jantar (inclua cheiros de diferentes lugares por onde você circula nesse período)			
Durante o período do jantar			
Depois do jantar até a hora de dormir			

Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS COM ESTUDANTES

Prezado Responsável Legal:

Eu, Matheus Valmir Sagaz, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “*Os cheiros dos lugares como possibilidade para a Educação Geográfica*”, e convido seu filho(a) a participar, como voluntário no referido estudo. A pesquisa pretende investigar como os cheiros produzidos pelos lugares podem colaborar para desenvolver propostas pedagógicas, contribuindo para a Educação Geográfica. Para isso, os estudantes levarão para suas residências um fichero contendo tabelas diárias para que sejam preenchidas ao longo de uma semana, desde o momento que acordam até a hora de ir dormir, nelas deverão preencher qual atividade estão fazendo em determinada hora do dia, se sentem algum cheiro e quais são eles e quais foram as lembranças que recordaram. O próprio estudante irá tomar nota ao longo da semana e ao final do período devolver ao professor. Os dados coletados nas tabelas servirão como base para a elaboração de propostas pedagógicas a partir das informações levantadas pelos estudantes, os quais, não serão identificados na pesquisa.

A participação dos estudantes neste estudo é voluntária, por isso se você ou seu filho(a) não quiserem participar ou desejarem desistir ao longo da coleta de dados não há problema, tendo liberdade para desistirem da pesquisa a qualquer momento.

Durante todo o processo de pesquisa e, também na publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Informações que eventualmente possam identificar os participantes serão omitidas.

Quaisquer outras dúvidas referentes à pesquisa poderão ser esclarecidas pela orientadora, Prof^{te} Lígia Beatriz Goulart, no e-mail: ligiabeatrizgoulart@gmail.com e com o pesquisador Prof^{te} Matheus Valmir Sagaz, no e-mail: matheusvsagaz@gmail.com.

Esse documento terá três vias. Uma fica com você para seu controle, outra será arquivada na escola e a terceira fica com o responsável pela pesquisa.

Eu, _____ (preencha com seu nome completo), após a leitura deste documento, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação do meu filho(a), _____ (preencha com o nome do/a seu filho(a)), é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto, expressei minha concordância em autorizar a participação do meu/minha filho(a).

Assinatura do Representante Legal

Tabaí/RS, _____ de 2022.

Anexo E – Termo de autorização 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Solange Brandão Ferreira**, diretora da EMEB Professora Nelsa Pereira Braga, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), sob responsabilidade do mestrando/pesquisador/professor Matheus Valmir Sagaz e sua orientadora, professora Dr^a. Ligia Beatriz Goulart. Para a efetivação da referida pesquisa será entregue aos estudantes da turma do 9º ano um fichário contendo tabelas para serem preenchidas. Os estudantes que farão parte da pesquisa levarão consigo para suas residências o fichário, preenchendo com as informações as quais se pedem e ao final do período devolverão ao professor. Os estudantes que farão parte da pesquisa serão convidados, tendo o direito de aceitar livremente a participação para a realização das atividades vinculadas a pesquisa do mestrando Matheus Valmir Sagaz. Os estudantes não serão identificados na pesquisa.

Tabaí, 15 de março de 2022.



SOLANGE BRANDÃO FERREIRA

DIRETORA DA ESCOLA

Solange Brandão Ferreira
Diretora
Portaria Nº 079/2019

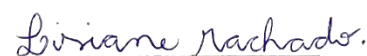
PROF^a **NELSA PEREIRA BRAGA**
Designação Nº 74, de 30/09/61
Reorg. Nº 02678, de 04/05/78 D.O.: 11/05/78
Designação Nº 1.073, de 11/04/2011
3.686.286/0001-07 - TABAÍ / RS

Anexo F – Termo de autorização 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Lisiane Machado Marques**, diretora da EMEF Cônego Cordeiro, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), sob responsabilidade do mestrando/pesquisador/professor Matheus Valmir Sagaz e sua orientadora, professora Dr. Lígia Beatriz Goulart. Para a efetivação da referida pesquisa será entregue aos estudantes da turma do 9º ano um fichário contendo tabelas para serem preenchidas. Os estudantes que farão parte da pesquisa levarão consigo para suas residências o fichário, preenchendo com as informações as quais se pedem e ao final do período devolverão ao professor. Os estudantes que farão parte da pesquisa serão convidados, tendo o direito de aceitar livremente a participação para a realização das atividades vinculadas a pesquisa do mestrando Matheus Valmir Sagaz. Os estudantes não serão identificados na pesquisa.

Tabaí, 13 de março de 2022.



LISIANE MACHADO MAQUES

DIRETORA DA ESCOLA

Lisiane Machado Marques
Diretora
Portaria Nº 059/2019

EMEF CÔNEGO CORDEIRO

Decreto de Denominação Nº 961, de 07/06/2010.

Autorização de Funcionamento (CME) Nº 01,
de 14/06/2010.

TABAÍ - RS