
Lugares da infância: a escola como espaço de formação sócio-histórico-cultural

Jeniffer Mayara Krul¹

<https://orcid.org/0000-0002-3597-3289>

Eliane do Rocio Alberti²

<https://orcid.org/0000-0002-9212-4005>

Resumo

A escola é uma das instâncias que permite a interação da criança por meio da sociabilidade construída com todos os envolvidos no processo educativo. Este trabalho teve como objetivo analisar como os alunos de uma instituição pública, na Região Metropolitana de Curitiba, se apropriam do espaço escola e como estabelecem a formação de laços afetivos. Para isso, foram feitas uma pesquisa bibliográfica, observações em sala de aula, a aplicação de desenhos e uma atividade lúdica. De acordo com os resultados obtidos, percebeu-se que existe uma relação de afetividade com o espaço, mas não com o espaço da escola e, sim, com os espaços de convivência. Constatou-se, ainda, que a escola favorece a busca pelo saber e pelas interações sociais, afetivas e culturais.

Palavras-chave: Afetividade; Lugar; Percepção Infantil.

Places of childhood: school as a space for socio-history-cultural education

Abstract

The school is one of the instances that allows the child's interaction through the sociability built with everyone involved in the educational process. This study aimed to analyze how students from a public institution, in the Metropolitan Region of Curitiba, appropriate the school space and how they establish the formation of affective bonds. For this, a bibliographic research, observations in the classroom, application of drawings and playful activities were carried out. According to the results obtained, it was noticed that there is an affective relationship with the space, but not with the school space and, with the spaces of coexistence. It was found that the school favors the search for knowledge and for social, affective and cultural interactions.

Keywords: Affectivity; Place; Child Perception.

Introdução

O lugar pode ser compreendido como o espaço, fruto da vivência, o qual é permeado por lembranças, sentimentos, histórias, afetos, identificação e tem significado para uma pessoa ou um grupo. Desse modo, é inevitável não perceber as influências afetivas que rodeiam os

¹ Licenciada em Geografia pela UFPR, Curitiba/PR, krul.jeniffer@gmail.com

² Professora na UFPR, Curitiba/PR, eliane.alberti@ufpr.br

indivíduos, advindas tanto das relações com o meio, quanto das relações estabelecidas entre os sujeitos no espaço.

Para Tuan (2013), o lugar é marcado por três palavras-chave: percepção, experiência e valores. Lugar é o espaço onde os seres humanos desenvolvem suas atividades cotidianas e, por meio das relações sociais e culturais lhe atribuem significados, significados esses, permeados de natureza afetiva. Wallon (1986) define a afetividade como sendo a fase mais primitiva do desenvolvimento, entendida como um conjunto funcional, responsável pelas sensações de bem-estar e mal-estar no mundo externo e interno. Para o autor, a afetividade está relacionada com a aprendizagem, a qual se conecta à qualidade das relações.

Neste trabalho, de natureza qualitativa-expositiva, não apenas será abordada a afetividade com o espaço da escola, entendendo-o como lugar, como também serão observados seus usos e as relações existentes entre as pessoas que o compõem, pois isso interfere na aprendizagem e no desenvolvimento da criança como ser social e crítico.

O estudo foi realizado, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre infância, desenvolvimento infantil, lugar e afetividade. Depois, buscou-se captar e compreender quais são as percepções dos alunos sobre o espaço-escola, partindo do pressuposto de que este é um lugar permeado por laços afetivos. Para isso, optou-se pelo desenho comentado e pelo desenvolvimento de uma atividade lúdica, analisando assim as falas e sentidos atribuídos.

Justificativa e delimitação do problema

A escola é o espaço onde os estudantes têm a possibilidade de socialização fora do ambiente familiar, convivendo com diferentes pessoas, cada qual com seus hábitos, valores, culturas e conhecimentos. Na escola, o indivíduo tem a oportunidade de agir em sociedade, trabalhar em equipe e buscar meios para conviver. Pelas brincadeiras e demais interações, os estudantes ressignificam a escola e o seu entorno e estabelecem relações que favorecem a sua formação humana.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica, pois tem o intuito de investigar como os sujeitos participantes desse espaço sociocultural significam o cotidiano escolar; quais dinâmicas

de interação ali estão presentes; quais expectativas e adversidades são trazidas para dentro desse grupo social; como esse espaço é utilizado; e se esse espaço se restringe apenas à produção de conhecimento e desenvolvimento de competências restrito à relação professor e aluno dentro da sala de aula, ou se ele abrange também os outros espaços fora da sala de aula e/ou da escola.

Concepção de infância e desenvolvimento infantil

A infância é um período da vida humana dotado de especificidades, por conta disso ela suscita preocupações diferenciadas em relação à educação e aos cuidados com as crianças. É importante compreender o processo histórico da construção do conceito de criança e infância, assim como os principais teóricos que contribuíram para o estudo do desenvolvimento infantil. Apesar de desenvolvimento ser diferente de aprendizagem, ambos se articulam entre si, numa relação dialética.

O conceito de infância deve ser compreendido, de acordo com o momento histórico de cada sociedade, para assim entender como esse conceito se apresenta na atualidade. Segundo o dicionário Aurélio, criança é “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”, e infância “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia”. Para Castro (2010), conforme a etimologia da palavra ‘infância’, em latim *in-fans*, ela quer dizer *sem linguagem*.

Formigoni (2013) conta como a ideia de infância foi trabalhada ao longo da história. Segundo a autora, na Grécia e Roma Antigas, a infância não tinha tanta importância como categoria etária especial, valorizava-se a preparação da criança para a vida adulta, num processo de educação, em que ela deveria ser guiada por um adulto, pois era considerada incapaz, buscando-se, assim, construir o homem como cidadão.

Durante a Idade Média, a criança logo era inserida no universo adulto, tendo limitado o tempo para viver seu ser “criança”, o qual era substituído pelo seu ser “adulto”, antes mesmo que isso fosse efetivado. A infância terminava, quando a criança era desmamada, o que acontecia por volta dos 6 a 7 anos de idade e, então, ela passava a conviver definitivamente

com os adultos.

Conforme Áries (1981, p.04), “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje”. É possível pensar que a visão que cada sociedade tem de criança era determinante na forma de tratamento que elas davam a essa categoria. A criança era apenas considerada a partir do momento em que adquirisse entendimento de atividades das quais era exercida pelos adultos, do contrário era considerada uma espécie de “animalzinho”, ou um ser “selvagem” (JACOMÉ, 2018, p.20).

Na Idade Moderna, após grandes transformações, a criança passou a ocupar um espaço maior na sociedade (principalmente pela influência de filósofos iluministas), e o seu desenvolvimento passou a ser associado à aprendizagem.

Viam-se as crianças como “folhas em branco”, que precisavam de atenção e dedicação de seus preceptores para que se tornassem cidadãos ativos e civilizados, mas, para isso, o meio deveria ser organizado de tal forma que contribuísse favoravelmente para atingir os objetivos almejados por esta educação (OLIVEIRA, 2008, p.32).

Jean Piaget (*apud* NUNES; SILVEIRA, 2013, p.19) estudou o desenvolvimento do pensamento da criança, buscando compreender como se constroem as estruturas cognitivas. Para ele, o sujeito passa de um estado de menos conhecimento para um de mais conhecimento, por isso sua teoria é denominada de epistemologia genética, estudo da gênese do conhecimento.

O desenvolvimento, na visão piagetiana, prossegue em uma espiral crescente, do nível mais baixo, aquele centrado no próprio indivíduo, para o mais elevado pensamento socializado. Essa modificação das estruturas mentais da criança é chamada de adaptação, a qual se constitui de dois processos chamados de assimilação e acomodação. A assimilação é a capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto às estruturas já construídas, e a acomodação é o “ajuste” ao novo objeto, alterando as estruturas adquiridas (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016, p.397).

Já Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2008, p.43) abordou em seus estudos a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento se constitui em um processo de maturação do

sujeito segundo as leis naturais, e a aprendizagem é exterior às oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento relaciona-se diretamente com o contexto sociocultural em que a criança está inserida, quando a criança recebe, de modo ativo, os elementos simbólicos/culturais que seu grupo foi construindo ao longo de sua existência.

Vygotsky (2007, p. 97) não cindiu o desenvolvimento em estágios ou fases. Pelo contrário, ele afirmou que o processo de aprendizagem é constante e acontece por meio da zona de desenvolvimento proximal. Zona de Desenvolvimento Proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Em consonância com os pressupostos de Vygotsky (2007), Wallon, (1986) por meio de suas pesquisas, comprovou a importância e a interferência das emoções no desenvolvimento do trabalho educativo. Wallon (1986) diferencia emoções de afetos (afetividade), afirmando que eles dependem da interação dos organismos (sujeitos) e dos espaços sociais, físicos e culturais. Cognição, motricidade e afetividade se articulam e se desenvolvem em conjunto, relacionando-se com o meio cultural e social, constituindo a personalidade da pessoa.

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de “alternâncias funcionais”, esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.34).

Em sendo assim, cumpre conhecer como o conceito de lugar foi sendo ressignificado no âmbito da Geografia.

Concepção de lugar na Geografia

Analisando, historicamente, a evolução do objeto de estudo da Geografia e do

pensamento geográfico, é possível perceber que várias frentes se abrem, formando correntes teóricas que procuram desvelar o conhecimento geográfico, conforme as transformações ocorridas no espaço e na sociedade. Assim, o conceito de “lugar” vem passando por várias mudanças ao longo do tempo dentro dessas diferentes correntes geográficas, sendo, no princípio, entendido como uma referência locacional e, posteriormente, com o avanço dos estudos da Geografia Humanista³, como uma categoria de análise essencial.

O enfoque geográfico humanista coloca o lugar em situação de destaque, ao tratar sobre a relação afetiva do homem com o espaço e a pluralidade das experiências que transformam este espaço em lugar (GONÇALVES, 2010, p.07).

Rodrigues (2015, p. 5038) menciona que a corrente humanista surgiu, buscando uma renovação conceitual, teórica e metodológica, fundamentando-se na fenomenologia e no existencialismo. Desta forma, priorizou-se a microescala, para assim, compreender os sentimentos espaciais, a partir da experiência cotidiana, do simbolismo e do apego ao lugar, como uma condição para os estudos geográficos.

[...] lugar advém do latim *locális*, de *locus* que designa “espaço ocupado, localidade, posição”. Também pode significar “povoação, localidade, região e país”. Além disso, a palavra pode ser empregada como “oportunidade, ensejo, vez”. Há, portanto, uma multiplicidade de vocábulos que podem designar o lugar. Entretanto, na Geografia, o sentido do conceito de lugar depende essencialmente da interpretação dada pelas diferentes correntes teóricas. É preciso considerar que elas advêm de momentos históricos e de bases filosóficas distintas correspondentes aos modos dos homens se relacionarem entre si e com o meio em que vivem (RODRIGUES, 2015, p.5037).

O interesse pelo conceito de lugar ocorreu, devido à “erosão da paisagem”, conceito utilizado por Relph, um dos autores da corrente humanista. Rodrigues (2015) destaca que esse fenômeno nasceu em meados de 1950 e trouxe várias transformações no mundo, principalmente no que se refere a projetos de arquitetura moderna, sem conexão alguma com as histórias locais, em que a ideia de progresso criou “paisagens sem lugar”. “O lugar como

³Yi Fu Tuan (1982 *apud* CHRISTOFOLETTI, 1982. p. 143-164) esclarece que a Geografia Humanista procura entender o mundo humano, através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

sendo ‘fonte existencial de autoconhecimento e responsabilidade social’ (RELPH, 1979, p. 6) e, mais tarde, como ‘microcosmo, onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco’ (RELPH, 2012 *apud* RODRIGUES, 2015, p.5034).

Para o entendimento de lugar, convém destacar também Dardel (2011, p. 40-41) em sua obra *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*, em que define o lugar como “suporte do Ser”,

[...] em nossa relação primordial com o mundo, ao nos abandonarmos às virtudes protetoras do lugar, firmamos nosso pacto secreto com a terra, expressamos por meio de nossa própria conduta, que nossa subjetividade de sujeito se encolha sobre a terra firme, se assente, ou melhor, repouse. É desse lugar, base de nossa existência, que, despertando, tomamos consciência do mundo e saímos ao seu encontro, audaciosos ou circunspectos, para trabalhá-lo.

Em contrapartida, Tuan (2012, p. 28-29), “propõe com base em uma vertente mais humanista, que para entender o mundo é necessário compreender como são construídas as relações das pessoas com o espaço, sendo essa relação individual, onde o ser humano percebe o mundo por meio de todos os sentidos, e constrói a sua ideia de lugar”. Na obra *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* (2013), Tuan diferencia os termos Espaço e Lugar, sendo o primeiro liberdade; e o segundo, segurança. E a experiência, a responsável pela construção desses lugares, pois quanto mais tempo se vive em um lugar, mais profunda e significativa é a relação com ele. O autor ainda pontua, em sua obra ⁴*Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (2012), que os laços topofílicos fazem transparecer um conjunto de sentimentos entranhados: são memórias, nostalgias, afinidades e valores que subsistem como lembranças do passado, realizações do presente e/ou futuras ações.

Na mesma linha de pensamento, Buttimer (1982) afirma que o lugar pode ser compreendido como o mundo vivido, pois o indivíduo vive em uma busca constante pela ordem, pelo hábito cotidiano, ao mesmo tempo em que procura movimentos. É um diálogo estabelecido entre o homem e seu meio, mediado pela percepção, pelo pensamento, pelos

⁴ Topofilia - expressão que pode ser interpretada como “amor ao lugar”, “espaço de aconchego”.

símbolos e pela ação.

Em resumo, para os autores da corrente humanista, o lugar é um conceito que se refere à experiência vivida no espaço, considerando os fatores subjetivos do indivíduo vivenciados, a partir de uma base material objetiva e da relação com os outros sujeitos.

A corrente da Geografia Crítica, tendo como principal representante David Harvey, julga essa visão humanista excludente, pois evidencia um aspecto romântico que julga a identidade como algo que nasce do solo dos lugares e não da relação que ela mantém com o resto do mundo. Logo, este autor propõe uma visão alternativa, que considera que os lugares se formem pelas interações políticas e econômicas do mundo globalizado.

Já Berdoulay e Entrikin (2012) apontam que as duas correntes são cruciais para o debate de identidade, visto que ambas acreditam que o lugar adquire uma importância renovada na modernidade, levando em consideração as mobilidades das populações e o acesso a diferentes fontes de informação que não anulam a busca de um lugar de pertencimento.

Assim, o lugar repousa sobre a ideia de um sujeito ativo que deve, sem cessar, tecer ligações complexas que lhe dão sua identidade, ao mesmo tempo em que definem suas relações com seu ambiente. O relato fornece o meio de operacionalizar o espaço conceitual assim aberto. O lugar, como o sujeito, se institui e se exprime sobre o modo privilegiado da narrativa (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p.109).

Assim, pode-se definir que o lugar é produto da experiência pessoal vivida, permeado por dimensões simbólicas, culturais, políticas e sociais, e só adquire uma identidade e significado por meio das interações sociais atribuídas a ele. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. Trata-se, na realidade, de espacialidades carregadas de laços afetivos, desenvolvidos ao longo da vida na convivência com o lugar e com o contexto histórico e social.

A afetividade e lugar

O conceito de afetividade, proposto por Wallon (1986), está vinculado ao processo de construção do conhecimento, numa perspectiva da totalidade do ser humano, considerando suas emoções, sentimentos e paixões, ou seja, há uma relação intrínseca entre a afetividade e a inteligência.

Almeida (2008, p. 347), baseado nos preceitos de Wallon (1986), diz que a afetividade é um termo utilizado para identificar um domínio funcional, que abrange diferentes manifestações, desde as orgânicas até as emoções, “o desenvolvimento (da afetividade) depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social”. Inicialmente, a afetividade é determinada pelo fator orgânico, e passa a ser fortemente influenciada pelo fator social, tendo uma evolução progressiva, tornando-se cada vez mais relacionada ao social. Para o autor, a afetividade abarca emoções, sentimentos e paixões, sendo estágios subjetivos e duradouros, tendo sua origem nas relações de um com o outro. Logo, a afetividade está associada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo.

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão primordialmente ligados às sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas⁵, temos uma etapa em que a afetividade é de base orgânica – a chamada afetividade orgânica. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já que de base fortemente social – a chamada afetividade moral (ALMEIDA, 2008, p.348).

Tassoni (2002, p. 05) mostram que Wallon (1986) estabelece diferença entre emoção e afetividade, ou seja, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, como por exemplo, as contrações musculares ou viscerais são sentidas e comunicadas por meio do choro, significando fome ou algum desconforto do bebê. Já a afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla,

⁵ Skinner (1974 *apud* TOURINHO; TEIXEIRA; MACIEL, 2000, p. 427) aponta três sistemas nervosos requeridos para o contato entre o indivíduo e o ambiente: o sistema interoceptivo (através do qual o indivíduo entra em contato com estimulações derivadas dos sistemas digestivo, respiratório e circulatório), o sistema proprioceptivo (através do qual o indivíduo entra em contato com estimulações de músculos, tendões, juntas, etc., particularmente envolvido na discriminação da posição e movimento do corpo) e o sistema exteroceptivo (através do qual o indivíduo entra em contato com estimulação presente no ambiente circundante)”.

[...] envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação (TASSONI, 2000, p.05).

Em sendo assim, a escola seria o lugar propício para a construção do conhecimento e da afetividade, onde se estabelecem relações de passagem do mundo orgânico para o social.

O Lugar gera laços tão essenciais para os seres que estes passam a se identificar a partir dele, a afetividade e o pertencimento resultam na configuração da identidade de cada residente como membros de um determinado grupo social. O interesse da ciência geográfica pelo Lugar em grande parte se dá justamente pela busca das relações identitárias entre os sujeitos e o espaço que estes habitam e se relacionam, gerando as mais diversas experiências socioespaciais (MENDES; SOUSA; PEREIRA, 2017, p.158).

Staniski, Kundlatsch e Pirehowski (2014) afirmam que as pessoas atribuem muitos significados ao lugar e estabelecem com ele vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos.

Trata-se na realidade de espacialidades carregadas de laços afetivos com os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas na convivência com o lugar e com os outros. O conceito de lugar assume um caráter subjetivo, uma vez que cada indivíduo já traz uma experiência direta com seu espaço, com o seu lugar, houve um profundo envolvimento com o local para adquirir tal pertencimento (STANISKI *et al.*, 2014, p.06).

Nesse contexto, podemos dizer que o lugar carrega as referências pessoais, afetivos, culturais e sociais.

Contexto do estudo e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2019 em uma escola pública municipal da região metropolitana de Curitiba. A escola oferece classes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, nos períodos da manhã e da tarde.

A estrutura da escola é boa, contando com 16 salas, sendo que 07 possuem jardins de inverno. Há uma quadra poliesportiva coberta, biblioteca, refeitório, cozinha, área aberta, cancha de areia, parquinho e banheiros adaptados. A escola também possui sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala dos pedagogos, banheiros e estacionamento.

Ela passou, recentemente, por uma reforma para adaptar melhor o espaço, já que é referência para alunos com deficiências/necessidades educacionais especiais. Embora possua um elevador para cadeirantes, infelizmente, esse não funciona. Também conta com uma sala de jogos/multirrecursos, mas o espaço é utilizado como depósito de materiais.

Por determinação da direção da escola, a turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o 3.º ano do Ensino Fundamental, composto por 27 alunos, na faixa-etária entre 07 a 08 anos de idade. A turma conta com uma professora e uma educadora auxiliar.

Procedimentos e instrumentos

Para realizar esta pesquisa, foi necessário, inicialmente, fazer um levantamento bibliográfico sobre a concepção de infância e desenvolvimento infantil, afetividade e lugar. Em seguida, com o intuito de entender a visão de lugar que as crianças têm sobre o espaço-escola e de compreendê-lo como lugar afetivo, foram utilizadas como instrumentos de pesquisa a observação, a aplicação de desenhos comentados e uma atividade lúdica.

O desenho é uma ferramenta em que a criança pode se expressar significativamente, expor suas próprias impressões, ideias e interpretações. Segundo Vitória (2003 *apud* BARBOSA, 2013, p.46), tratar da comunicação e da linguagem no contexto infantil significa tratar de aspectos que traduzem a linguagem própria da criança e considerar que essa comunicação se dá de diferentes formas: imaginação, ludicidade, simbolismo e representação. Portanto, o desenho pode ser utilizado para compreender a realidade inconsciente da criança; delimitar a sua fase de desenvolvimento; procurar padrões de normalidade; reconhecer traços comuns

entre registros pictóricos distintos; estabelecer formas diversas de classificá-lo; compreender como a cultura interfere nas produções gráficas infantis; estimular a fala; identificar aspectos reveladores do desenvolvimento psíquico; reconhecer nele estereótipos; compreender como a linguagem desenhista se desenvolve; estudar a linguagem expressiva.

Durante a pesquisa, as crianças da escola foram motivadas a pensar sobre o espaço da escola e seu entorno e, a partir disso, representar suas afetividades e sensibilidades sobre esse lugar. Nesse processo expressivo, a criança dá sentido às suas vivências e experiências, fornecendo material para a compreensão do real. Uma vez que a forma como é proposta a criação do desenho interfere no processo de feitura, logo a motivação deve direcionar para as questões que devem ser respondidas, sem induzir as possíveis respostas.

Como procedimento de pesquisa, também foi usado o Mapa Mental, entendido por Lima e Kozel (2009), como uma estratégia de ensino, considerando os seguintes critérios: a) interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem; b) interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem; c) interpretação quanto à especificidade dos ícones: (elementos da paisagem natural; elementos da paisagem construída; elementos móveis e imóveis; elementos humanos). No desenvolvimento dos mapas mentais, os principais elementos destacados foram a noção de distância (pertencimento), a questão de afetividade e os limites afetivos, ações e intenções humanas.

Enquanto os alunos produziam seus desenhos, foi realizada uma escuta ativa individual, buscando compreender a visão das crianças sobre a realidade escolar e o seu processo de ensino e aprendizagem. A conversa foi realizada de modo individual, já que é uma construção complexa, que contempla várias visões e percepções possíveis de um mesmo fenômeno.

O termo “escuta ativa”, ligado à Psicologia, significa escutar o outro para compreender o que se está a dizer, evitando, o quanto possível, avaliar ou julgar. Cabe abrir-se, enriquecendo e tornando mais sensível quem escuta, promovendo a transformação do outro e de quem escuta (ROGERS, 1997 *apud* MOURA; GIANNELLA, 2016, p. 11). Dessa maneira, foi realizada uma conversa sem roteiro, em que a criança relatava o que sentia em relação à escola e o que estava representando, para que não houvesse somente o olhar do adulto no controle do processo interpretativo.

Para finalizar, foi organizada uma atividade lúdica, a fim de que, de forma dinâmica e interativa, elas pudessem expor suas opiniões. A brincadeira foi uma adaptação da “batata-quente”, em que as crianças sentam em roda e passam um objeto entre si, enquanto cantam uma canção. Ao parar de cantar, a criança que estiver com a batata em mãos sai da roda. Na adaptação, ao invés de sair da roda, a criança que estava com a batata em mãos falava algo em relação à escola. A partir disso, buscou-se compreender como se formavam os laços afetivos e qual era a percepção que os estudantes apresentavam sobre esse espaço.

Análise e discussão dos resultados

Foram realizadas oito visitas entre os meses de agosto e outubro de 2019. Nessas visitas, procurou-se observar quais eram os espaços da escola e seus usos e interações. A escola conta com três entradas. A primeira é chamada *portão dos pais*; a segunda, *portão da vã*; e a terceira, *portão dos professores* (essas nomenclaturas são dadas pelos alunos).

O *portão dos pais* é o espaço de entrada/saída dos alunos que são levados/buscados por pais e ou responsáveis. Este espaço conta com um pátio externo semicoberto que liga o portão de entrada da escola à rua. O pátio externo é utilizado pelas crianças para brincar na saída enquanto aguardam. Neste momento, elas brincam com estudantes de todas as turmas, o que não se repete em outras ocasiões. O *portão da vã* é apenas para entrada e saída. Quando os alunos vão embora, esses veículos já estão aguardando na rua. Sendo assim, é apenas um lugar de passagem. Ao entrar na escola, pelo *portão dos pais*, depara-se com um corredor, onde, do lado direito, há as salas de aula, e do lado esquerdo, biblioteca, banheiros, quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, pátio externo e corredor dos professores, no qual estão localizados as salas dos professores, a secretaria, a direção, a sala das pedagogas e o banheiro). Nos fundos deste corredor principal, fica o parquinho. O corredor é bem largo e é utilizado para a exposição de atividades, principalmente maquetes.

Os alunos entram e vão direto para a quadra. Deixam ali suas bolsas e começam a brincar de pega-pega, futebol (com uma bola de papel), entre outras. Essa interação dura dez minutos e, após isso, o sinal bate e eles formam fila por turma, meninos de um lado, meninas

de outro. Em seguida, a professora responsável e a educadora levam suas turmas até a sala de aula.

As meninas entram primeiro na sala e depois os meninos. Todos entram e ficam na frente da sala, perto do quadro, enquanto a professora arruma as mesas em duplas. Após, distribui os alunos, colocando os que possuem deficiência auditiva ou visual na frente, e também aqueles que possuem alguma dificuldade. Depois organiza os demais, procurando alternar as duplas e os lugares. Essa dinâmica de alternar propicia que toda a turma interaja.

O aluno R (com necessidade educacional especial) e a educadora sentam no fundo da sala, perto dos armários. Apesar de estar sempre no fundo, os alunos ao entorno sempre mudam, fazendo com que haja inclusão.

O ambiente é organizado, bem iluminado (janelas grandes). Do lado esquerdo da sala, ficam os armários com cadernos, livros e materiais paradidáticos. No fundo da sala, há uma prateleira com livros, sempre à disposição, e uma parede livre para a exposição dos trabalhos, o que de certa forma incentiva que os alunos façam as atividades.

Do lado direito, há uma saída para um jardim de inverno (todas as salas do térreo possuem um). Depois de organizar a turma, a professora coloca no quadro o cronograma de atividades, e pede para que o ajudante do dia distribua o material que será utilizado. A professora sempre apresenta o conteúdo de seu trabalho de forma didática, exemplificando com contos e histórias e oferecendo diferentes formas de exercícios. A interação verbal dela coincide com as características da linguagem dos alunos. A interação não verbal, que inclui as análises dos gestos, olhares, expressões faciais e proximidade física, demonstra haver uma interação com os alunos. Percebe-se, por meio das estratégias de ensino utilizadas pela professora, a adoção da concepção interacionista defendida por Piaget, ou seja, para construir um novo conhecimento, há de se desconstruírem os conhecimentos já assimilados, para que, a partir da assimilação de novos conceitos, os estudantes reformulem as estruturas cognitivas e adquiram novos saberes.

Os espaços da quadra, pátio e refeitório são utilizados nos intervalos, que são de 15 minutos. É nesses locais, que as crianças estabelecem maior vínculo, brincando de maneira livre de correr, pular corda e bambolê. Observou-se, entretanto, que algumas não interagem,

preferindo ficar esperando na fila.

A partir das observações, interpretando a forma como os alunos se comportavam, tanto nas brincadeiras quanto nas situações de ensino e aprendizagem, é possível dizer que havia uma natureza afetiva, indo ao encontro dos pressupostos de Wallon (1986) e Almeida (2008) já expressos nesta pesquisa. Os alunos mantinham relações de amizade com os colegas, demonstravam prazer em frequentar a escola (raramente faltavam), e os pequenos conflitos eram solucionados em sala, a partir da mediação da professora com a turma sobre princípios e valores.

Os espaços têm seus usos limitados pelo tempo, não sendo possível utilizá-los fora do estabelecido, além disso, há aqueles destinados aos estudantes que não são usados, como a biblioteca e o parquinho.

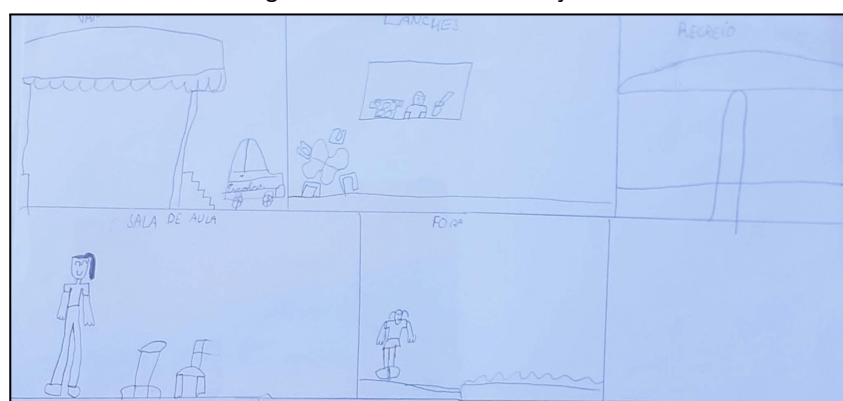
Desenho e atividade lúdica

A segunda etapa da pesquisa encaminhou-se por meio da aplicação do desenho e da atividade lúdica, quando as crianças foram motivadas a pensar o espaço da escola, analisando-o como são fisicamente e como são utilizados. Depois, foram instigadas a refletir como se sentiam ali, se gostavam ou não, se gostariam de mudar algo e do que mais gostavam. Logo após, o ajudante entregou uma folha sulfite para que os alunos, caso quisessem, representassem o que haviam pensado. Todas as crianças aceitaram a atividade, e enquanto faziam, foi realizada uma conversa individual para saber o que pensavam e o que haviam desenhado.

No primeiro desenho, o da criança 'N' (Figura 1), estão representados todos os espaços que ela frequenta, fragmentando-os pelos seus tempos: o portão da vã, o refeitório, os pátios do recreio, a sala de aula e a parte de fora onde fica a caixa de areia. Neste desenho, não há crianças representadas, com exceção do último quadro, em que 'N' se representado lado de fora, sendo o lugar de que mais gosta. Até mesmo na sala de aula, não há crianças representadas, apenas a professora e as carteiras vazias. Segundo a metodologia de Lima e Kozel (2009), que indica que devem ser interpretadas a especificidade dos ícones e a forma

como estes estão representados, é possível verificar que a criança destacou apenas elementos de paisagens construídas e que esses se encontram representados na forma de plano de visão, ou seja, os objetos foram desenhados como se estivessem sendo observados. Isso pode ser interpretado como uma distância em relação ao lugar, ou melhor, como se ela não sentisse pertencente a ele. 'N' relatou na escuta que gostava da escola, pois foi lá que aprendera a ler e escrever.

Figura 01 - Desenho da criança 'N'

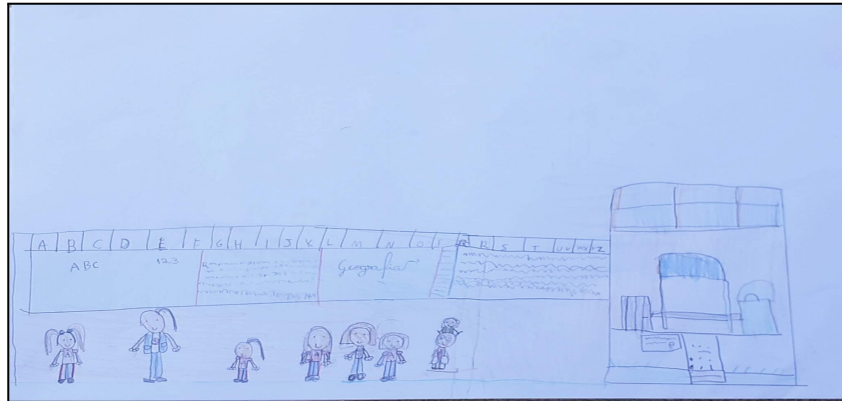


Fonte: Autores

No desenho da criança 'M' (Figura 02), são representados dois espaços, o portão da vã e a sala de aula. O portão está representado pela sua entrada, com a escada e suas lixeiras. Na sala de aula, 'M' desenhou a professora e seus colegas, todos de pé, além disso, há o quadro da turma, com lições e o alfabeto.

Diferentemente da figura anterior, foram representadas as pessoas que fazem parte do espaço da sala. Essas personagens estão sorrindo, o que mostra pertencimento e uma relação de topofilia com o espaço. Na escuta, 'M' contou que "*não gosto do portão da vã, é barulhento, eles gritam*". O pertencimento ao lugar, segundo Tuan (2013), advém do que é construído pelas vivências, quer dizer, por meio das relações sociais estabelecidas no cotidiano, assim, o sentimento de pertencimento é atribuído quando há identidade com o lugar.

Figura 02 - Desenho da criança 'M'

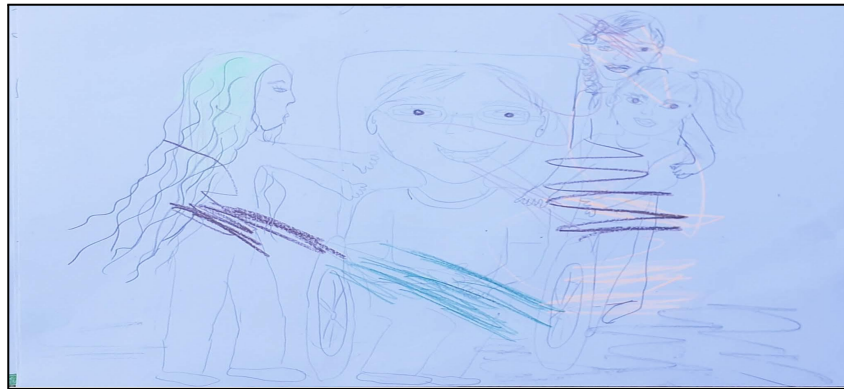


Fonte: Autores

O próximo desenho analisado é do estudante 'R' (Figura 03), que apresenta paralisia cerebral, que, em decorrência disso, não consegue realizar a tarefa como os outros, dependendo da professora de apoio para auxiliá-lo. Quando conversamos com 'R' sobre os sentimentos que ele tinha em relação à escola, este disse *"eu gosto"* e respondeu o nome de alguns colegas.

A professora representou 'R' e os três colegas mencionados por ele. Todos os alunos gostam dele, mas os três citados são os que mais interagem com 'R'. *"Os colegas fazem texturas com diferentes materiais para que ele possa exercitar a mão e assim ter mais controle"*, contou a professora de apoio. Com base nas observações, percebeu-se que, pela limitação física, 'R' não conseguia brincar e andava com apoio. Nos intervalos, 'R' pedia para que os colegas o empurrassem na cadeira de rodas. Era um momento em que todos se divertiam, se sentiam parte daquilo. Isso condiz com os preceitos sociointeracionistas de Vygotsky (2007): o desenvolvimento cognitivo das crianças é favorecido pelas interações sociais, neste caso, não apenas o cognitivo, mas também o social e cultural e, no caso de 'R', também o desenvolvimento da motricidade.

Figura 03 - Desenho da criança R. O desenho foi feito pela professora, e colorido pelo aluno



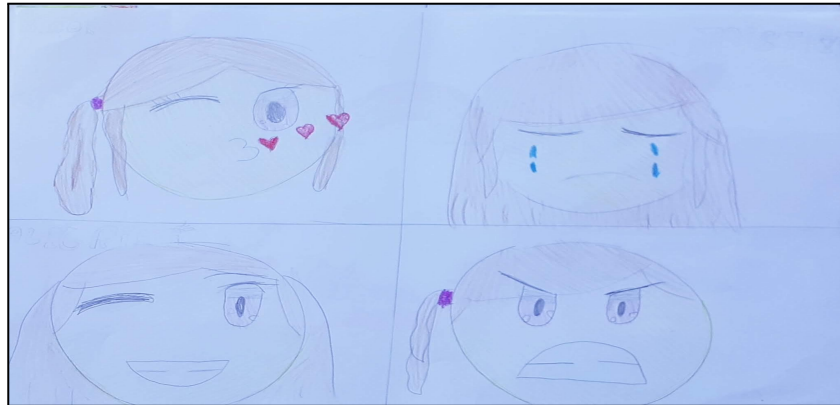
Fonte: Autores

No desenho de 'V' (Figura 04), a criança representou suas relações com a escola em forma de emojis, símbolos que têm por objetivo ilustrar as palavras e emoções em conversas digitais. Muitos alunos apresentaram essa forma de expressão em seus trabalhos, o que nos remete à ideia de que 'V' foi a única criança que se autorrepresentou, desenhando o seu cabelo com um prendedor roxo. A utilização de uma mesma linguagem denota uma perda da individualidade na forma como se expressam, que pode ser compreendida por uma configuração cultural.

A sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumento de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica (ALMEIDA, 2008, p.349).

Na escuta, 'V' relatou que *"emoji simboliza sentimentos, os meus na escola são esses, amor pela 'prof.', tristeza quando algo não dá certo, felicidade por aprender algo novo e raiva quando os meninos me irritam"*. Tanto nos desenhos, quanto nos relatos, é possível perceber que a afetividade de 'V' se dá nas relações que ela tem com as outras pessoas do espaço-escola, sendo em boa parte uma relação positiva.

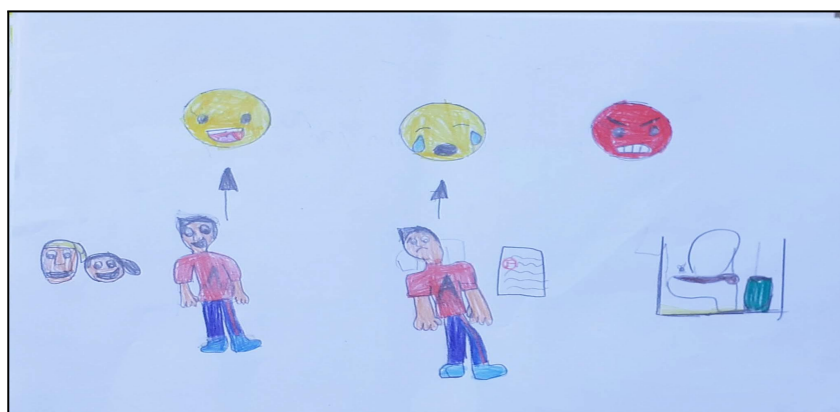
Figura 04 - Desenho da criança 'V'



Fonte: Autores

A criança 'A' também expressou suas relações com o espaço da escola representadas por emoji (Figura 05). Nele, a criança se representou em algumas situações e também os seus sentimentos, como a felicidade de conviver com a professora e os colegas, e por estudar em uma escola boa, a tristeza por ter medo de tirar uma nota ruim, e raiva pelo estado em que se encontravam os banheiros. Wallon (1986), em sua defesa sobre a forma como o sujeito interage com o meio na formação de sua personalidade, propõe que deve haver um ambiente propício para a construção do conhecimento. Nesse sentido, entende-se que a organização e a limpeza devem se estender a todos os espaços, o que, no caso, não vinha ocorrendo na escola analisada.

Figura 05 - Desenho da criança 'A'



Fonte: Autores

O estudante 'L' representou em forma de emoji como fora a sua mudança para a escola (Figura 06). Isto não ficou claro na imagem, mas, na escuta, o estudante relatou o que estava desenhando: *“eu fiquei com raiva quando me trocaram de colégio, daí quando cheguei aqui fiquei com vergonha, não conhecia ninguém, agora eu tô alegre, comecei a gostar”*. Neste relato, é possível perceber a interferência da afetividade associada ao relacionamento com o lugar. Entendendo afetividade na perspectiva de Wallon (1986) – estados de bem-estar e mal-estar –, e relacionando-os aos conceitos de Topofilia – “espaço de aconchego” – e, Topofobia – “espaço de medo” –, percebe-se que, quando 'L' mudou de escola, não se sentia bem neste novo espaço, contudo, a partir das relações estabelecidas com os demais estudantes e as professoras, houve a construção de laços afetivos que fizeram este lugar ser um “espaço de aconchego”.

Figura 06- Desenho da criança 'L'



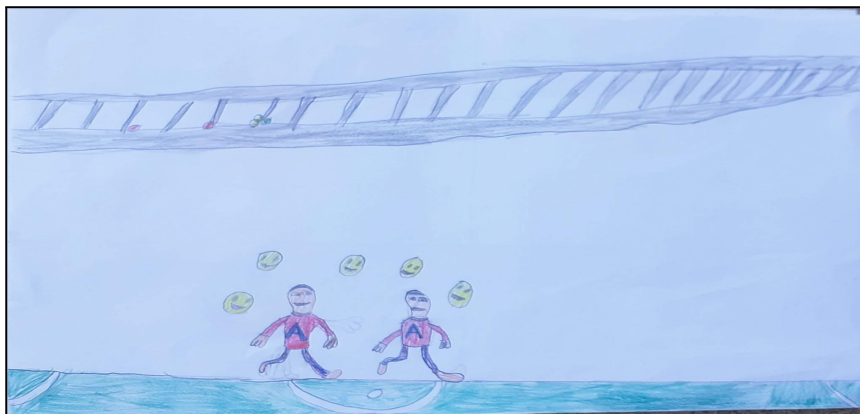
Fonte: Autores

O último desenho selecionado para análise é o do aluno 'P' (Figura 07), que mostrou ele e um amigo brincando na quadra, sendo representados por vários emojis de alegria. Aqui, é viável alinhar as ideias propostas por Vygotsky (2007), em que a interação é importante para o desenvolvimento cognitivo, pois, por meio de interações, há a troca de culturas, que colaboram para a formação social do indivíduo e, ao mesmo tempo, notam-se os princípios de afetividade trazidos por Wallon (1986), os quais contribuem para que a criança realize esses processos de

interação.

Na parte de cima do desenho, foram representadas as armações que sustentam a cobertura da quadra, onde é possível ver que há algumas bolas presas. “*Os alunos maiores chutavam muito alto no recreio, todas ficaram lá presas e a diretora não deu outra bola*”, discursou o aluno ‘P’.

Figura 07 - Desenho da criança ‘P’



Fonte: Autores

Depois que as crianças devolveram as folhas, deu-se início à atividade lúdica ‘batata quente’ para que, em roda, eles expusessem as suas opiniões sobre a escola e, pelos seus relatos, expressões e gestos fosse possível avaliar como construíram os laços afetivos. Todos os estudantes tiveram oportunidade de expor as suas opiniões e o que mais relataram foi ser a escola era um espaço bom, onde eles podiam brincar e aprender. A sala da aula foi retratada como sendo boa, aconchegante e bonita, além disso destacaram que a professora era legal e que gostavam de aprender.

Tuan (2013), ao diferenciar os conceitos de espaço e lugar, apresenta que o primeiro tem caráter mais abstrato, sendo um espaço indiferenciado. Na medida em que se conhece melhor este espaço, dotando-o de valor, ele é assumido de forma afetiva, fazendo com que aquele espaço, antes indiferente, torne-se lugar. Para que isso ocorra, são necessárias vivências e experiências, para que haja a apropriação pelos sentidos e, conseqüentemente, pelas emoções. Sendo assim, a escola passa a ser identificada como um lugar bom, onde as vivências, ao longo do tempo, foram positivas. Os espaços do recreio (pátio externo e quadra) foram identificados

como sendo os preferidos, onde brincavam, conversavam, entre outras ações. Porém, três crianças pontuaram que não gostavam, apontando que era muito barulhento, que as outras crianças gritavam e, além disso, uma das alunas contou que não gostava, porque não tinha nada para fazer, e que só ficava na fila, esperando o retorno à sala de aula.

O parquinho foi lembrado pelos alunos com saudades. Estes mencionaram que tanto lá quanto na biblioteca eram lugares que eles gostariam de frequentar mais, porém “*estão maiores para irem ao parque*”. E, não podem ir à biblioteca, pois, como esta não possui um funcionário específico para o atendimento, encontra-se fechada. Os livros que os alunos utilizavam em sala de aula para exercitarem a leitura e que emprestavam para levar para casa no final de semana, eram do acervo pessoal da professora. Um dos alunos disse que o espaço da escola de que mais gostava era o corredor, porque podia olhar os trabalhos das outras turmas e achava isso divertido. O banheiro era visto como um lugar de passagem; e a sala da direção, como um espaço de medo.

Durante a dinâmica, alguns estudantes relataram que gostariam de mudar a escola, pintar o chão da quadra, usando a biblioteca (e que esta tivesse livros novos), usufruir de maior variedade de materiais, uma “*forma de ensino mais divertida*”, e que fossem construídas mais salas, para que eles pudessem ficar lá até o 9.º ano.

De maneira geral, as crianças representaram suas afetividades, nos espaços, dando maior ênfase para os espaços que frequentavam e para a relação entre os colegas e professoras. Nenhuma criança citou a presença de outros adultos na escola, com exceção das professoras que acompanham a turma. Isso está em conformidade com as ideias de Tuan (2013), ao afirmar que as relações são estabelecidas pela mente, por meio dos sentidos, percepções e experiências, logo, não há a possibilidade de ter laços afetivos com algo que não se conhece ou não se tem contato. A afetividade é entendida aqui como o resultado do pertencimento, que nos é atribuído pela vivência e convivência com os demais membros do grupo.

A partir da revisão bibliográfica e das observações realizadas na escola e da aplicação das atividades com os alunos, foi possível constatar que existem laços afetivos destas crianças com o espaço da escola, existindo topofilia entre os espaços que frequentam, como a sala e a

quadra, e também entre elas e as professoras. Pôde ser verificado pelos desenhos e pela atividade lúdica que esse sentimento de pertencimento ocorre pela forma como são estabelecidas as relações entre os sujeitos deste espaço, ou seja, entre as professoras e os estudantes em sala de aula e nos espaços utilizados no recreio. Os demais espaços não podem ser identificados como locais de topofobia, ou seja, lugares que provocam medo ou aversão, já que não fazem parte das vivências das crianças. Contudo, o que pode ser questionado é a forma como estes espaços não são apropriados.

Entende-se que a escola é o espaço da criança construir saberes, conhecimentos, socializar, o que não ocorre de maneira democrática e autônoma quando esta não consegue ter acesso a ele. O único espaço que é totalmente “delas” é o espaço da quadra, pois, no intervalo e na entrada, não há nenhum adulto para fazer a “tutela”, fazendo com que elas mesmas direcionem suas brincadeiras, interações e regras.

A professora da turma pesquisada relatou que no 1.º ano é feita uma visita com as crianças pela escola, mostrando todos os ambientes, entretanto, há limitações de tempos, o que faz com que os alunos se concentrem na sala de aula. Poucas são as vezes que as atividades são realizadas fora da sala, e até mesmo o jardim de inverno é pouco utilizado. Ainda assim, a socialização nestes espaços é motivada para que sejam construídas ideias de cidadania, fazendo com que a escola não seja apenas um local de saberes, todavia de construção de sujeitos críticos e autônomos. A forma como as crianças se relacionam entre si tem muito a ver com a forma como as professoras organizam a turma. A disposição dos materiais em armários do tamanho das crianças resulta em elas terem acesso mais fácil para pegar seus cadernos e livros. Já a organização das carteiras em duplas, que são sempre alternadas, influencia na comunicação, no desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que um aluno pode ajudar o outro, o que repercute emocionalmente.

[...] sentimentos negativos, como hostilidade, desprezo, ciúme e inveja que em nada contribuem para o convívio em sociedade. Ou seja, se desejamos criar na nossa sociedade cidadãos comprometidos com os outros, devemos incentivar nas crianças, desde cedo, a coletividade, despertando a cooperação (ALMEIDA, 2008, p.353).

Com base nisso, apontamentos sobre a individualidade humana também são questionados, levando-se em conta a história social do indivíduo, elaborando assim elementos mediadores na construção das propostas pedagógicas. Não é apenas a afetividade a responsável pela aprendizagem, mas também fatores culturais e sociais, logo, as condições de vida da criança interferem no processo educativo e devem ser consideradas no planejamento das atividades e no arranjo espacial. Em assim sendo, a educação escolar tem por objetivo atuar sobre a transformação da sociedade, fazendo com que os sujeitos tenham consciência de sua existência humana e de suas ações na prática social.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender por meio da percepção infantil, a escola como lugar de interação, e como as relações afetivas podem contribuir para a aprendizagem e para a formação dos alunos. A partir da literatura sobre temas como lugar, infância, afetividade e desenvolvimento, foi possível perceber que há uma relação na forma como os alunos e os espaços se relacionam, fazendo com que o espaço seja um lugar de bem-estar ou mal-estar, interferindo diretamente na aprendizagem. Autores como Vygostky (2007) e Wallon (1986), que defendem uma abordagem sociointeracionista, compreendem que a interação é o meio para que o estudante aprenda. Assim, é possível existir relação de afetividade com o lugar, entendendo-o como espaços de vivência, perpassado por experiências, culturas, valores, memórias, sentimentos e outros.

O estudo, por meio das observações, pelo desenho comentado e pela atividade, revelou como as crianças se apropriam do espaço-escola. Durante a pesquisa, identificou-se haver uma relação de afetividade com o espaço, mas não com o espaço da escola e, sim, com os espaços de convivência. Nos desenhos, a afetividade esteve presente na interação das crianças com seus pares, nos espaços das escolas e em situações de aprendizado e brincadeiras. As crianças falaram do espaço da escola como sendo algo bom e positivo, destacando a boa relação que possuem entre os colegas e com a professora, e isso pôde ser notado durante as observações.

E, que a escola, apesar de ter alguns espaços que não são utilizados como deveriam, de

um modo geral, favorece a busca pelo saber e pelas interações sociais, afetivas e culturais, e por maiores experiências de vida, viabilizando, dessa forma, a construção de sujeitos críticos e o direcionamento para a compreensão do seu papel nas relações sociais.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança - contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, Goiânia v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5271>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BARBOSA, M. N. S. *Criação, imaginação e expressão da criança*: caminhos e possibilidades do desenho infantil. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Marina%20Neves%20Silva%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BERDOULAY, V.; ENTRIKIN, J.N. Lugar e Sujeito: perspectivas teóricas. In: MARANDOLA JR, E. *et al. Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, p. 93-116, 2012.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLLETI, A. *Perspectiva da Geografia*. São Paulo: Difel, p. 165-193, 1982.

CASTRO, M. Noção de criança e Infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: SEMINÁRIO DO 16º COLE, 2010, UFF. Rio de Janeiro, RJ. *Anais[...]*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.

DARDEL, E. *O homem e a Terra*: natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FORMIGONI, M. C. *O que é a criança para a psicanálise?* Considerações sobre a estrutura e o infantil. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17000/1/Maria%20Claudia%20Formigoni.pdf>> Acesso em: 20 maio 2019.

GONÇALVES, L.F. *O estudo do lugar sob o enfoque da Geografia Humanista*: um lugar chamado Avenida Paulista. 2010, 226f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. *Henry Wallon*. Tradução e Organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

JACOMÉ, P. da S. *Criança e Infância: uma construção histórica*. 2018. 48f. Monografia (Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7139/1/crian%C3%A7aInfanciaContruc_Monografia_2018.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.

LIMA, A. M. L.; KOZEL, S. Lugar e mapa mental: uma análise possível. *Geografia*, Londrina, PR, v. 18, n. 1, p. 207-231, jan./jun. 2009 Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2388/2415> >. Acesso em: 22 out. 2019.

MENDES, R. A.; SOUSA, E. da S.; PEREIRA, A. J. A importância da categoria de lugar no ensino de geografia: um estudo de caso na Escola Estadual Modelo de Araguaína - TO. *Revista Tocantinense de Geografia*, Araguaína, TO, Ano 06, n. 11, p. 153-69, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/download/3715/12240/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

MOURA, M. S.de S.; GIANNELLA, V. A arte de escutar - Nuances de um campo de prática de conhecimento. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 6, p. 09-24, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317260958_A_ARTE_DE_ESCUTAR_NUANCES_DE_UM_CAMPO_DE_PRATICAS_E_DE_CONHECIMENTO>. Acesso em: 22 out. 2019.

NUNES, A.I. B.L.; SILVEIRA, R. do N. Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante: concepções e teorias do desenvolvimento humano. In: XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. *Psicologia do Desenvolvimento*. Fortaleza: UAB/UECE, 2013. p. 07-44.

OLIVEIRA, F. *A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'*. 2008. 170f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2008.

RIBEIRO, L. D. M.; SILVA, R. L. F. C.; CARNEIRO, L. V. Vygotsky e o Desenvolvimento infantil. In: NEVES, A. F.; PAULA, M. H. de; BERNARDO, J. L.; ANJOS, P. H. H.; PIRES, M. G. G. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras*. São Paulo, Bluscher, 2016. p. 393-410. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/23.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

RODRIGUES, K. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11, Presidente Prudente, outubro de 2015. *Anais [...]*. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/17/473.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

STANISKI, A.; KUNDLATSCH, C. A.; PIREHOWSKI, D. O conceito de lugar e suas diferentes abordagens. *Revista Perspectiva Geográfica*, UNIOESTE, v.9, n.11, 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/11154>>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000

TOURINHO, E.; TEIXEIRA, E.; MACIEL, J. Fronteiras entre Análise do Comportamento e Fisiologia: Skinner e a Temática dos Eventos Privados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p.425-434, 2000.

TUAN, Y. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

TUAN, Y. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL, J. (orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p.168-178.

Recebido em abril 2020.

Aprovado em agosto 2022.