



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

LYGIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A ESPACIALIDADE DA CRIANÇA:

SOBRE A EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA COMO ABERTURA
AO MUNDO DA VIDA

Londrina
2023

TERRA

LYGIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A ESPACIALIDADE DA CRIANÇA:
SOBRE A EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA COMO ABERTURA AO
MUNDO DA VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito ao título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profª. Drª. Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ribeiro, Lygia de Oliveira .

A Espacialidade da Criança : Sobre a Experiência Perceptiva como abertura ao Mundo da Vida / Lygia de Oliveira Ribeiro. - Londrina, 2023.
142 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Pascoal Moura.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Ensino Fundamental - Tese. 2. Desenho - Tese. 3. Espaço - Tese. 4.
Mundo Vivido - Tese. I. Moura, Jeani Delgado Pascoal. II. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em
Geografia. III. Título.

CDU 91

LYGIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A ESPACIALIDADE DA CRIANÇA:
SOBRE A EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA COMO ABERTURA AO
MUNDO DA VIDA

BANCA AVALIADORA

Prof.ª Dr.ª Jeani Delgado Paschoal Moura
Docente do Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Estadual de Londrina
(UEL) – Londrina, Paraná, Brasil.

Prof.ª Dr.ª Eloiza Cristiane Torres
Docente do Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Estadual de Londrina
(UEL) – Londrina, Paraná, Brasil.

Prof. Dr. Clézio dos Santos
Docente do Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Londrina, 01 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelo amparo que me fez trilhar o caminho onde cheguei até aqui.

À minha família, em especial a minha mãe Lenise, pelo suporte e ajuda todo esse tempo de levas e buscas na rodoviária e no apoio de toda a minha vida acadêmica.

À minha orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura, por toda paciência e apoio no processo de escrita, suas palavras e acolhimento em meio ao meu jeito acelerado de ser foram essenciais. Obrigada por me escolher! Você me inspira...

Ao Grupo de Estudos Fenomenologia, Geografia e Educação pela amizade, trocas de experiências e acolhimento. A vida acadêmica com vocês é muito mais feliz!

Aos demais amigos que a Pós-Graduação me trouxe, passar essa fase com pessoas queridas é o que nos mantém firmes e fortes.

Aos professores do PPGEU-UEL e aos demais que conheci no departamento, como é bom ser recebida e construir conhecimento em meio a pessoas que nos deixam a vontade para o fazer ciência. Grandes mestres que fazem a diferença!

À Eloiza Cristiane Torres (UEL), por ser tão presente no período do mestrado, pela amizade e pelas considerações nesse trabalho.

Ao Clézio dos Santos (UFRRJ), grande pesquisador e um presente em minha banca, obrigada pelas observações essenciais para esse trabalho.

À Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira, por desde sempre me incentivar e pegar na minha mão e guiar nos caminhos, você sempre estará comigo.

Ao grupo Ane's Mancadas, vocês são a força feminina que me inspira. Crescer junto com vocês é uma alegria imensa!

À Escola Municipal Sagrada Família, em especial às diretoras Irmã Marisa do Socorro Pietrala e Célia Maria Cândido da Silva, além das minhas amigas colegas de profissão que são parte essenciais na minha vida e fazem o trabalho ser mais prazeroso.

As minhas queridas crianças-estudantes da escola que fazem meus dias mais divertidos e sempre solícitos às minhas ideias de Professora-Pesquisadora.

Aos demais amigos que a vida me trouxe, obrigada por entenderem minhas ausências e surtos, a vida com vocês é mais leve.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento como professora-pesquisadora.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode darse fora da procura, fora da boniteza e da alegria
(Paulo Freire, 2004).

RIBEIRO, Lygia de Oliveira. A Espacialidade da Criança: Sobre a Experiência Perceptiva Como Abertura Ao Mundo Da Vida. 142 fls. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Geografia), Universidade Estadual de Londrina, 2023.

RESUMO

A escola é um lugar onde podemos desfrutar de interações com as crianças que podem nos proporcionar elementos imprescindíveis para mapear as geografias da criança. O objetivo geral da pesquisa é analisar as espacialidades experienciadas pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através das suas percepções, buscando compreender as suas relações sobre o morar. Dessa forma, busca-se compreender a forma como elas interpretam o mundo vivido. As crianças se relacionam com o espaço diferentemente dos adultos e, muitas vezes, estes tentam interpretar a espacialidade infantil com uma perspectiva adulta. Portanto, é importante encontrar formas de compreender as relações das crianças de maneira genuinamente infantil. A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa e baseada na fenomenologia, considerando o mundo da vida de cada criança e sua relação com o espaço. A pesquisa começou com a compreensão do fenômeno por meio de rodas de conversa com crianças de ensino fundamental anos iniciais de uma escola municipal em Santo Antônio da Platina, Paraná. Nessas conversas, discutimos sobre suas casas e suas vivências. Além disso, realizamos oficinas de desenho para entender como as crianças se relacionam com o mundo ao seu redor. Para as crianças, o ato de desenhar vai além de uma simples representação da realidade concreta; cada ilustração revela diferentes perspectivas e vivências. As narrativas infantis e os desenhos se mostraram uma contribuição valiosa para entender como as crianças percebem o mundo com base em suas experiências sensoriais. Em conclusão, colocamos em relevo a geografia da criança como uma maneira de explorar as geografias vividas nas séries iniciais, partindo do entendimento das interpretações infantis em seu mundo da vida.

Palavras-chave: Desenho. Geografia da Infância. Espaço. Mundo Vivido. Ensino Fundamental.

RIBEIRO, Lygia de Oliveira. The Spatiality of the Child: About Perceptual Experience as an Opening to the Lived World. 142 p. **Dissertation (Master in Geography)**, State University of Londrina, 2023.

ABSTRACT

The school is a place where we can enjoy interactions with children which can provide us with essential elements to map the geographies of children. The general objective of the research is to analyze the spatialities experienced by children in the Early Years of Elementary School through their perceptions, intending to understand their relationships about living. In this way, is sought understand how they interpret the life-world. Children relate to space differently from adults and, many times, adults try to interpret children's spatiality through with the adult perception. Therfore, is important to find ways to undestand children's relationships in a ganeuinely childish way. Therefore, we must find ways to understand children's relationships in a properly childish way. The approach turns to qualitative research based of phenomenology, considering the life-world of each child and its relationship with space. The research proceeded from understanding the phenomenon through conversation circles with Early Years of Elementary School children from a municipal school, in Santo Antônio da Platina, Paraná state. In their conversations, we talk about their home and their experiences. As well as drawing workshops to understand the child's relationship with their life-world. For children, the act of dwaving goes beyond a simple representation of concrete reality; each illustration reaveals different perspectives and experiences. Children's narratives and drawings proved to be an important contribution to understanding how children capture the world through their perceptual experiences. In conclusion, we highlight the child's geography as a means of exploring the geographies experienced in the initial grades, starting from an understanding of the children's meanings in their life-world.

Keywords: Draw, Children geography, Space, Lived world. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização da estrutura metodológica.....	25
Figura 2: Quadro para a imaginação geográfica (I).....	30
Figura 3: Localização da Escola Municipal Sagrada Família.	32
Figura 4: Quadro para a imaginação geográfica (II)	44
Figura 5: Desenho 1.....	51
Figura 6: Desenho 2	52
Figura 7: Localização do Município de Santo Antônio da Platina-PR	58
Figura 8: Quadro para a imaginação geográfica (III)	62
Figura 9: Quadro para a imaginação geográfica (IV)	64
Figura 10: Quadro para a imaginação geográfica (V)	66
Figura 11: Quadro para a imaginação geográfica (VI).....	68
Figura 12: Quadro para a imaginação geográfica (VII).....	70
Figura 13: Quadro para a imaginação geográfica (VIII)	72
Figura 14: Quadro para a imaginação geográfica (IX)	74
Figura 15: Categorias de interpretação dos desenhos infantis.....	78

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	17
INTRODUÇÃO	20
1 PERSPECTIVAS INFANTIS SOBRE O LUGAR.....	27
1.1 A ESCOLA - O UNIVERSO DA PESQUISA.....	28
1.2 SOBRE A EXPERIÊNCIA	35
1.3 A MINHA CASA: O MEU CANTO NO MUNDO.....	40
2 O DESENHO DA CRIANÇA.....	48
3 DESENHANDO O MUNICÍPIO: O MUNDO VIVIDO	56
4 EM BUSCA DE UMA GEOGRAFIA HUMANISTA PARA A CRIANÇA	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6 REFERÊNCIAS.....	87
7 APÊNDICES	92

PRÓLOGO

Em um primeiro momento, apresento a minha trajetória acadêmica, que teve início em 2022, quando ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO - UEL). Concluí minha graduação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em meio à pandemia, com aulas remotas, e decidi entrar no mestrado em busca de respostas (ou de mais perguntas).

Com a minha classificação no mestrado, novos sentimentos me envolveram. Em uma universidade e cidade diferentes (agora uma cidade grande), a incerteza de como me acomodaria, se conseguiria conciliar com meu trabalho como professora na rede municipal, e muitas outras questões que foram se resolvendo à medida que os dias foram passando.

Nesse ínterim, tive meu primeiro contato com a universidade em meados de maio de 2022, quando as atividades ainda estavam ocorrendo exclusivamente no formato remoto. Morando em uma cidade um tanto distante, essa distância temporária me afastou do ambiente acadêmico presencial. Durante o mês de maio, finalmente tive a oportunidade de conhecer a universidade e seus encantos, bem como os colegas, alguns dos quais se tornaram amigos.

As disciplinas do primeiro semestre me auxiliaram no processo de amadurecimento da pesquisa, pois tratavam diretamente de metodologias e da delimitação da pesquisa. Nessas disciplinas, também conversamos de maneira diferente sobre o papel do professor e o ato de ensinar, concebendo o ensino como a travessia de um lugar para outro.

Neste semestre, consegui amadurecer ainda mais nos processos de pesquisa e encontrei nos trabalhos de campo os caminhos para a minha dissertação. A minha linha de pesquisa sempre esteve relacionada aos conceitos físico-naturais, e a fenomenologia surgiu como um presente nesse percurso. No entanto, ao mesmo tempo, representou um desafio, pois busquei maneiras de me afastar da ciência “dura” e me aproximar de uma abordagem mais humanista.

Durante as férias, em uma das orientações com a professora Jeani, ela me sugeriu que submetêssemos um trabalho para o 15º Evento Nacional de Práticas de

Ensino em Geografia. Prontamente aceitei o desafio de pesquisar a infância sob uma perspectiva diferente e submetemos o artigo intitulado “Os desenhos da criança: representações e significações sobre lugares e paisagens no universo infantil”. Nesse artigo, discutimos a espacialidade da criança por meio de mapas colaborativos e oficina de desenhos. Pelas experiências das crianças, exploramos noções de espacialidade e georreferenciamento, visando a prática de compreender as percepções espaciais na infância e promover alfabetização cartográfica.

No segundo semestre, abordamos questões relacionadas às técnicas envolvidas na pesquisa, o que se revelou de grande importância para o desenvolvimento das metodologias de minha dissertação. Além disso, explorei tópicos que iam desde temáticas que eu já conhecia até outras que me desafiaram a entender melhor a fenomenologia e suas aplicações na pesquisa. Foi também nesse momento que submeti a pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade, e, após a conclusão dessa etapa, pude implementar as estratégias necessárias para conduzir a pesquisa.

No segundo semestre, também atuei como membro da comissão organizadora da XXXVIII Semana de Geografia da UEL. Nessa função, auxiliei no processo de inscrições e intermediei uma das salas de minicurso. Foi uma experiência incrível estar na presença de outros colegas da pós-graduação e professores com os quais não havia tido contato em sala de aula. Além disso, as palestras e oficinas ofertadas durante o evento foram essenciais para o enriquecimento dos meus saberes em diversos aspectos.

Foi nesse período que participei do ENPEG, realizado na cidade de Salvador, onde apresentei o artigo intitulado “Os desenhos da criança: representações e significações sobre lugares e paisagens no universo infantil” (Ribeiro; Moura, 2022). Esse evento acadêmico nacional representou minha primeira participação presencial em um evento acadêmico de âmbito nacional, proporcionando uma experiência única de interação com pessoas de diversas localidades que compartilhavam suas perspectivas sobre Geografia.

Neste período, também realizei oficinas de desenho e conduzimos rodas de conversa com as crianças da escola onde sou professora, com o objetivo de compreender as relações delas com os espaços de vivência.

No ano de 2023, dediquei-me à escrita, às orientações, ao desejo da qualificação e ao grupo de pesquisa. Ainda durante esse ano em curso, pude vivenciar de forma mais profunda a relação das crianças com seus ambientes na escola, fortaleci meus laços

com a fenomenologia e com os colegas do grupo de pesquisa, que desempenharam um papel essencial em meu crescimento como pesquisadora.

Além disso, ao longo deste ano e meio de mestrado, participei de algumas rodas de conversa e palestras. Mesmo algumas sendo de áreas diferentes, demonstraram como a Geografia é rica e repleta de campos a serem explorados, ampliando assim o leque de experiências acadêmicas.

Nesse ínterim, em colaboração com Mayara e sob orientação da prof^a Jeani, escrevemos um artigo intitulado “Perspectivas da infância nos espaços escolares: Notas sobre as experiências vividas” (Ribeiro; Souza; Moura, 2023), apresentado no XV Enanpege, no qual avaliamos as etapas de desenvolvimento da dimensão espacial por meio das interpretações de desenhos infantis, considerando suas vivências e significações.

Em resumo, a experiência na Pós-Graduação se revelou um espaço de ricas possibilidades e discussões essenciais para que o desenvolvimento de minha pesquisa. Cada disciplina, contato com professores e colegas, resultou em novas experiências e perspectivas para a finalização da presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

As vivências na escola precisam estar cada vez mais em consonância com as práticas pedagógicas, uma vez que as crianças aprendem por meio de suas experiências e significações. A relação das crianças em seu mundo vivido será problematizada sob a perspectiva da Geografia Humanista de base fenomenológica, que servirá como caminho metodológico para compreender as vivências, percepções e significados na infância. Os conceitos de espacialidade e mundo da vida ocupam um lugar de destaque em nossa investigação, pois entendemos que eles fundamentam as geografias da criança.

A inspiração para a pesquisa é compreender a percepção das crianças residentes de Santo Antônio da Platina – PR em relação às suas espacialidades. A criança cresce e vive a sua própria espacialidade, desenvolvendo conceitos e percepções de seu mundo. A partir de suas vivências e observações, a criança, inserida no espaço, cria significados e sentimentos, transformando os espaços em locais de afetividade.

A Fenomenologia como base filosófica e atitude no mundo guiará as geografias da criança que pretendemos construir nesta pesquisa, com o objetivo de entrelaçar as relações das crianças com o mundo vivido, a fim de compreender a espacialização infantil. Como professora pesquisadora, busco meios para entender o pensamento infantil e as relações das crianças com os seus próprios mundos, através delas mesmas, cientes de que suas significações diferem das significações adultas.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o fenômeno as espacialidades experienciadas pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através das suas percepções, buscando compreender as suas relações com a casa, sua morada e com o município como ampliação de suas espacialidades. Dessa forma, busca-se compreender a forma como elas interpretam o mundo vivido.

O mundo vivido ou mundo da vida (*Lebenswelt*), como entendia Husserl (2012), é o mundo da vida concreta, pré-científica, ou seja, um mundo que é explicado pela experiência e não por métodos científicos. Nosso interesse reside em apresentar adiante o mundo da vida na perspectiva da reflexão fenomenológica, o que significa que pretendemos narrar lampejos desse mundo infantil (incluindo suas casas e os lugares que vivenciam no município) conforme é percebido ou captado pela percepção, em vez de abordá-lo em termos da concretude de seus objetos geográficos.

Nesta pesquisa, compartilho as memórias de minha infância, tecendo conexões com a vivência nos espaços que as crianças da escola onde leciono estão atualmente construindo as suas próprias relações. Evoco a minha perspectiva infantil sobre os lugares, a fim de considerar a percepção da criança. A criança, sendo um ser pensante, participa ativamente do espaço em corpo e intelecto, criando e recriando significados, sentimentos e emoções. Merleau-Ponty (2006) exalta o corpo encarnado, o corpo vivido, o corpo próprio, nos convidando refletir sobre o que está além da visão, sobre aspectos que não podem ser percebidos apenas visualmente.

Devido à natureza desta pesquisa, que se baseia na Geografia Humanista com uma abordagem fenomenológica, adotaremos uma metodologia qualitativa, que se concentra na interpretação dos fenômenos. Portanto, meu foco nesta pesquisa está voltado para os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, com ênfase na compreensão das significações no mundo da vida. Segundo Pessôa (2012), a pesquisa qualitativa implica que o pesquisador interpreta e interage com o objeto de estudo a fim de decifrar seus fenômenos. Desta forma, ela contribui para o diálogo com as áreas relacionadas à Geografia, promovendo várias reflexões e enriquecendo a própria ciência geográfica.

Neste contexto, é importante ressaltar que as experiências e significações sempre ocupam um lugar, e, deste modo, estão intrinsecamente relacionados à Ciência Geográfica (Relph, 1979). A Geografia não se limita a analisar apenas a forma, os objetos e as ações dos seres inseridos no espaço geográfico; ela vai além disso e pode abranger as experiências e como isso se reflete na realidade vivida dos seres humanos (Dardel, 2011).

Dessa forma, o método fenomenológico nos permite interpretar as relações das crianças no contexto de suas vivências, e suas significações e interações podem revelar diversas perspectivas de análise e interpretação.

No caminhar da pesquisa, é fundamental compreender o conceito de criança que estamos buscamos entender, juntamente com a sua relação com o espaço. No Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), encontramos uma definição que estabelece como criança aqueles que têm até 12 anos incompletos. No entanto, essa definição é limitada e inconclusiva para os nossos propósitos. Diante disso, procuramos investigar a etimologia da palavra “criança”, e no Dicionário Houaiss¹,

¹ Em sua versão eletrônica.

encontramos que ela pode estar relacionada ao latim “creantia”, que significa criação, ou à junção dos termos “criar” e “ança”, que significaria o indivíduo da infância. Além disso, a palavra “infância” tem origem no latim e indica a “dificuldade de falar ou o que não fala”. Portanto, é necessário considerar caminhos que permitam afastar a conotação pejorativa e subestimada associada ao termo infantil, a fim de perceber a infância não pelo que lhe falta, mas pelo que é intrinsecamente seu, ou seja, a própria condição da experiência – uma experiência infantil (Vasconcellos, 2008).

Nosso conceito de criança e infância precisa ser redefinido e ressignificado, explorando novas abordagens para esses termos. Entendemos a criança como um ser que vive um mundo ao qual está intrinsecamente ligada, podendo ser descrita como “mundocentrada”. A infância é uma fase da vida humana caracterizada por sua natureza poliforma, que abrange uma variedade de possibilidades, permitindo diferentes perspectivas para compreendê-las, ao contrário do adulto, que tende a se tornar mais limitado (Merleau-Ponty, 2006).

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, exploraremos alguns conceitos-chave. Entre eles, destaca-se a experiência perceptiva, que auxilia na compreensão de que o que é percebido possui diversas significações. Cada vivência modela a experiência participativa e é interpretada por aqueles que a vivenciam (Merleau-Ponty, 1999).

No sentido de desenvolver nossa perspectiva relacionada aos desenhos a partir da percepção infantil, trilharemos caminhos com uma abordagem na Geografia da Criança e na Geografia Humanista de base fenomenológica.

Entretanto, com base na concepção da Geografia Humanista, conduziremos a pesquisa a partir do conceito de lugar, que compreendemos como um espaço experienciado, no qual sentimentos são atribuídos com base nas experiências individuais de cada pessoa (Marandola Jr; Holzer; Oliveira, 2014). Além disso, atravessaremos esse conceito com a perspectiva da experiência perceptiva, entendendo que somente aqueles que vivenciam uma experiência podem traduzi-la. É importante compreender que cada indivíduo, ao perceber algo, atribui significados diferentes, moldando assim sua experiência perceptiva e contribuindo para a compreensão da espacialidade infantil (Merleau-Ponty, 1999).

Na busca por compreender esses conceitos a partir da perspectiva da criança, entrelaçaremos nossa pesquisa ao campo da Geografia da Criança, que visa entender como as crianças constroem uma espacialidade única por meio de suas vivências. Buscar essa compreensão nos possibilita transcender as estruturas consideradas

“normais” às quais estamos acostumados e nos permite aprender com as crianças (Lopes, 2018).

As etapas para imergir na pesquisa conduziram-me a realizar um levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações e artigos relacionados à espacialização, experiência perceptiva e ao mundo da vida. Como parte da metodologia de pesquisa, os trabalhos de campo proporcionaram uma conexão com os lugares de significações em Santo Antônio da Platina, município onde resido e exerço minha função como docente.

A observação, *in loco*, representa uma das principais formas de compreender os fenômenos. É por meio da observação que o pesquisador adquire um conhecimento direto das particularidades do local pesquisado. Esse contato entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado é de extrema importância. A observação, juntamente com os demais instrumentos de pesquisa, permite a coleta de dados, o que enriquece ainda mais a abordagem (Jaccoud; Mayer, 2008). Além disso, a captura de imagens fotográficas de lugares com significações no município constituiu outra estratégia de pesquisa complementar à observação.

A observação participante em sala de aula consiste na participação naquele ambiente como parte da comunidade, permitindo compartilhar experiências daquele local com as crianças (Marietto, 2016). Participaram da pesquisa crianças da Escola Municipal Sagrada Família das seguintes turmas: 5º ano A – 23 crianças; 5º ano B – 25 crianças; 5º ano C – 22 crianças, na faixa etária entre 10 e 11 anos.

Durante a observação em sala de aula, foram transcritas narrativas das crianças em rodas de conversas, como forma de demonstrar as suas percepções imediatas quando são instigadas a falar sobre o lugar onde moram – a casa, a sua morada. As relações das pessoas com a casa, a escola e a cidade são consideradas fenômenos a partir do momento em que as pessoas apresentam significações ao espaço. A vivência com os espaços traz a curiosidade, o espanto e a alegria do desconhecido. Uma vez que esses espaços são reconhecidos e nomeados, eles se tornam lugares (Holzer, 2017).

Os desenhos infantis desempenharam um papel relevante na trajetória desta pesquisa, uma vez que por meio deles, a criança expressa sua compreensão do mundo da vida. A oficina de desenho, denominada “O município onde moro”, foi uma estratégia de pesquisa na qual atuei como mediadora, sendo pesquisadora e professora. Na oficina, propus às crianças que desenhassem os lugares afetivos do município onde vivem. Ao final da oficina, coletamos aproximadamente 300 desenhos infantis. A partir

dessa amostra, conduzimos um exercício de interpretação para descrever as percepções e significações das crianças em relação ao mundo da vida.

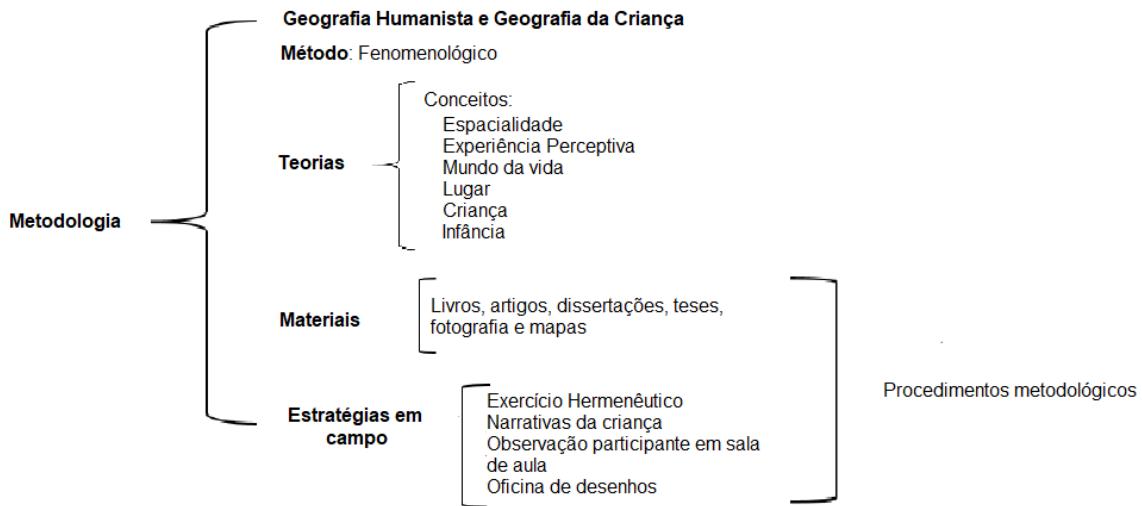
No desenvolvimento desta perspectiva, foi preciso delimitar uma linha de interpretação dos desenhos infantis. São significativas as contribuições de Paula Juliasz (2017), que discorre sobre o desenho sob uma lente marxista no contexto histórico-cultural. Nessa ótica, o desenho da criança é considerado uma representação “da cultura e da sociedade em que a criança está inserida”. Em Denis Richter (2010), também na perspectiva histórico-cultural, explora o entendimento do raciocínio geográfico por meio de mapas mentais e da semiologia.

A perspectiva histórico-cultural nas interpretações dos desenhos é uma possibilidade de compreender as construções de vivência que a criança concebe durante suas experiências. No entanto, nossa pesquisa segue por um caminho distinto, exigindo a criação de uma nova forma para a interpretação dos desenhos, na busca pelo sentido da espacialidade incorporada nos desenhos, a partir da perspectiva fenomenológica. Como Merleau-Ponty (2006, p. 206) destaca, “É preciso entender que o desenho infantil nunca será considerado como uma cópia do mundo que se oferece à criança, mas como um ensaio de expressão”.

Sob uma perspectiva fenomenológica, consideramos que, para a criança, o desenho vai além de ser apenas um simples desenho que pode ser interpretado pela mente adulta. O desenho é a extensão de todo o significado e afeto que a criança tem pelo espaço. Ele não se limita a ser apenas uma representação do espaço pela criança, mas sim a sua interpretação desse espaço em que ela se encontra e o desenha. Essa concepção é fundamentada pelas ideias de teóricos como Piaget (1999), Oliveira (2000; 2017) e Merleau-Ponty (2006).

Em síntese, na Figura 1, apresentamos resumidamente o delineamento da pesquisa com a indicação do método, dos principais conceitos e estratégias metodológicas.

Figura 1: Organização da estrutura metodológica



Fonte: Ribeiro (2023) adaptado de Alves (2008).

Para apresentar os resultados da pesquisa, essa dissertação está organizada em 4 capítulos:

No **capítulo 1, intitulado “Perspectivas infantis sobre os lugares”**, discorremos sobre os lugares de vivência da maioria das crianças, a escola e a casa, com o objetivo de compreender esses lugares e suas espacialidades. Iniciamos com relatos pessoais que demonstram recordações de experiências vividas na infância na escola, onde atualmente trabalho. A nossa intenção é destacar a Escola em relevo como um lugar de pertencimento, enfatizando a sua essencialidade como um lugar de encontros, convívio e experiências, capaz de criar memórias e, consequentemente, se configurar como um lugar de afetividade. Além disso, exploramos a experiência com a casa, que é o principal ponto de referência da vida das crianças, e onde são atribuídas diversas significações. A casa, como morada, é um espaço que pode estimular a reflexão sobre o mundo vivido e levar as crianças a questionarem suas relações com outros lugares de suas vivências.

No **capítulo 2, intitulado "O Desenho Da Criança"**, nossa proposta foi apresentar os desenhos como ferramentas valiosas de interpretação, capazes de expressar a vida das crianças em sua interação com o mundo ao seu redor. Abordamos os desenhos não apenas como manifestações artísticas, mas como meios ricos de expressar as experiências e percepções únicas das crianças. Essa abordagem visa desvendar as narrativas visuais das crianças, proporcionando *insights* profundos sobre

suas vivências e contribuindo para uma compreensão de seu mundo interior e das interações com o ambiente.

No **capítulo 3, intitulado "Desenhando o Município: o Mundo Vivido"**, apresentamos o município de Santo Antônio da Platina, no Paraná, como um espaço fundamental onde as crianças estabelecem rotinas e conectam lugares significativos, como o percurso diário da casa para a escola. Independentemente do tamanho, o município onde habitamos é o nosso mundo vivido, repleto de significados e experiências únicas. Destacamos ainda que o livro, *Santo Antônio da Platina – vivências a partir da Infância*, resultado da autoria das crianças ao desenharem seu município, será apresentado de forma mais detalhada no Apêndice 1, proporcionando uma visão das perspectivas infantis sobre o lugar em que vivem.

No **capítulo 4, intitulado “ Em busca de uma Geografia Humanista para a Criança”**, onde buscamos as perspectivas de pesquisadores do Ensino de Geografia Humanista e da Geografia da Criança para adentrarmos na ótica para entender o mundo da criança para se ensinar de maneira holística por meio do mundo infantil. Nossa intenção foi iniciarmos discussões sobre o Ensino de Geografia relacionado ao arcabouço teórico apresentado até então, fazendo relações sobre todas as perspectivas apresentadas e o ensino de geografia para a criança.

Com base nessas considerações, temos a intenção de contribuir para a reflexão sobre as geografias vividas nos anos iniciais, partindo de um entendimento das significações infantis em seu mundo da vida.

1 PERSPECTIVAS INFANTIS SOBRE O LUGAR

A escola e a casa são os primeiros lugares de experiência da maioria das crianças. Nessa perspectiva, construiremos uma abordagem sobre esses dois lugares, buscando compreender seus significados na vida das crianças.

O conceito de “lugar” na perspectiva fenomenológica não se limita àquilo que é conhecido ou às raízes que reconhecemos. É algo que nos conecta e nos liga com o mundo, e o mundo, por sua vez, se conecta a nós, criando conexões intrínsecas com cada ser (Marandola Jr.; Holzer; Oliveira, 2014). Um lugar é aquele que nos proporciona conforto, segurança e refúgio, podendo evocar lembranças, aromas e sons que se integram ao mais íntimo do nosso ser. Além de suas fronteiras, reside o desconhecido, muitas vezes temeroso (Marandola Jr.; Holzer; Oliveira, 2014).

Com o intuito de conhecer a perspectiva infantil, utilizaremos narrativas das crianças, em formato de conversas e desenhos, para entender a relação espacial que elas construíram até o momento. É importante ressaltar que a experiência e as significações são constantemente construídas e reconstruídas, ampliando-se a cada vivência.

A criança, com toda a sua corporeidade, percebendo o mundo que a cerca, não se limita ao seu próprio eu, mas se estende a tudo que a envolve, sendo centrada no mundo, ou melhor, mundocentrada. Nesse sentido, buscamos encontrar formas de evidenciar esses indícios de percepção do mundo durante a infância.

Nesse contexto, compartilho minhas reflexões sobre a escola, onde atualmente exerço o papel de professora-pesquisadora, mas um dia fui uma criança que corria pelos corredores e experienciava a convivência com colegas e professores, assim como as crianças que hoje passam as manhãs e/ou tardes na escola. A escola é o ponto de partida da nossa pesquisa.

Além disso, consideramos a perspectiva da casa, que é o primeiro espaço de vivência da criança. É nesse ambiente que ela começa a descobrir como vivenciar e se familiarizar espacialmente, buscando novas maneiras de se relacionar e criar sua própria noção de espaço.

Ao explorar as experiências e suas respectivas significações nesses espaços, construímos a noção do conceito de lugar. Assim, a criança constrói e reconstrói suas

percepções, gerando relações que podem ser tanto topofílicas (amorosas em relação ao lugar) ou topofóbicas (avessas ao lugar).

Ao aprofundar essas perspectivas, destacamos a experiência como um elemento fundamental para a compreensão da espacialidade. Quanto mais a criança experiencia, mais amplia a sua compreensão do espaço, atribuindo significações aos seus lugares de vivência.

1.1 A ESCOLA - O UNIVERSO DA PESQUISA

A compreensão de mundo varia para cada indivíduo de uma maneira singular. Nesse sentido, a criança constrói sua própria visão de mundo com base em suas vivências e nos locais de convívio que frequenta. No contexto local da criança, a casa e a escola desempenham papéis de grande importância. Tanto a casa quanto a escola são lugares onde as relações, os conceitos e as perspectivas são construídos. Ao habitar a casa e a escola, não estamos apenas atendendo às necessidades físicas corpóreas, mas também habitando o mundo através das mentes, memórias e sonhos (Santos, 2021).

Quando realizamos uma leitura do espaço que não se limita apenas à descrição das coisas, mas também incorpora as experiências e significações associadas, estamos relatando a participação geográfica do ser humano no espaço concreto. Como lembrou Lowenthal (1985, p. 105), “qualquer pessoa que examine o mundo ao redor de si é, de algum modo, um geógrafo”.

Quando comecei a minha jornada escolar, no antigo “prézinho”, foi um período desafiador para mim, já que significava passar algumas horas do dia longe de casa, meu ‘casulo protetor’. Em casa, sempre estava com minhas avós ou com minha mãe, e a escola, em primeiro momento, era um lugar de estranhamentos. No entanto, com o tempo, a escola se tornou mais familiar, as amizades começaram a se fortalecer e meu sentimento de apego à casa e à família diminuiu.

Certa vez, em uma reunião de pais na escola, meus colegas já tinham saído com seus pais, e minha mãe ainda não havia chegado. Foi nesse momento que tive a “brilhante ideia” de ir sozinha até o escritório onde ela trabalhava. Acredito que tenha sido a primeira vez que andei sozinha pelas ruas da cidade. Sentimentos de medo e liberdade se misturaram. Sempre fui boa de localização, e não tive dificuldades em chegar ao destino, apesar de ser um pouco longe. Lembro-me de ter chegado ao

escritório, onde os companheiros de trabalho da minha mãe estavam preocupados e prontos para avisá-la que eu havia saído da escola sem permissão.

Quando mudei para uma nova escola na primeira série, minha mãe me deu autorização para ir da escola até o escritório onde ela trabalhava, onde eu ficava até as 18 horas. Isso significa que os meus primeiros trajetos nas ruas da cidade começaram a partir da escola. Nesse sentido, minhas primeiras experiências espaciais na infância ocorreram de forma entrelaçada à escola, que se tornou um lugar cheio de significações e responsável por construir os meus mundos interiores.

A escola possui muitas histórias. Passei seis anos de minha vida na Escola Municipal Sagrada Família (Figura 2), que era conhecida por ter os maiores índices escolares. O sonho de minha mãe era que meu irmão e eu estudássemos lá. Essa escola é tradicional na cidade, com 88 anos de história, fundado pelas freiras católicas. Atualmente, no mesmo prédio, abriga três escolas: 1) o Centro de Educação Infantil Sagrada Família (Escola particular); 2) a EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental (Escola Pública Municipal); 3) a Escola Estadual Santa Terezinha (Escola Pública Estadual).

Figura 2: Quadro para a imaginação geográfica (I)²



Desenho: Lívia, 10 anos; Foto: Ribeiro, L. O. (2023).

² Inspirada por Gomes (2017), ao se referir aos "quadros" desenhados para explorar e descobrir coisas novas, os desenhos infantis (alguns deles acompanhados de fotografias) vão se desenvolvendo ao longo da pesquisa, tornando-se “Quadros para a imaginação geográfica”, como um exercício para encontrar conteúdo geográfico nessas imagens.

Essa escola faz parte das minhas memórias de infância. Era conhecida por sua rigidez, desde o uso de uniformes até a postura esperada em sala de aula e no pátio. No entanto, como toda criança, nada disso impedia as descobertas e experiências que tive ali. Foi nesse ambiente que conquistei amizades duradouras que carrego até hoje. Tenho um profundo carinho por esse lugar e recordo de cada professora que tive (algumas delas se tornaram colegas de trabalho).

Essa escola é uma instituição tradicional na cidade, com um histórico de excelentes resultados em avaliações. Situa-se no centro da cidade (Figura 3), na avenida principal do município, atendendo crianças moradoras em diversos bairros, tanto rurais quanto urbanos.

Cada criança traz consigo uma realidade única, influenciada por uma série de fatores, como o perfil socioeconômico predominante, que é majoritariamente de classe média. Uma parcela menor das crianças pode ser classificada como pertencente à classe média baixa. Quanto às ocupações dos pais, encontramos uma diversidade de profissões, incluindo empresários que trabalham por conta própria, pais empregados em indústrias da cidade, professores, policiais e outros.

Por outro lado, há uma minoria de pais que enfrenta o desafio do analfabetismo e do semianalfabetismos. Portanto, a comunidade escolar abrange uma gama de realidades, que afetam tanto a vida dos estudantes quanto os modos de vida de suas famílias, e moldam as interações dentro da escola.

Figura 3: Localização da Escola Municipal Sagrada Família.



Fonte: Google Earth, 2023. Elaboração: Ribeiro, 2023.

Este espaço deixou de ser apenas um local físico e se transformou em um centro de significado para mim, tornando-se um artefato único que conferia personalidade e sentido, como observado por Holzer (1998). Na perspectiva da criança, Santos (2020) destaca que o conceito de lugar desempenha um papel de destaque, tanto na Geografia Humanista quanto na Geografia da Infância.

Na minha perspectiva de “gente pequena”, eu adorava subir e descer os dois lances de escadas, passar o tempo no pátio esperando o horário do sinal, quando formávamos filas separadas para meninas e meninos (um costume que continua até hoje), aguardando a chegada da professora da sala chegar para nos encaminhar para a sala de aula.

Lembro que, enquanto estávamos em filas no pátio da escola, costumávamos cantar o hino nacional e recebíamos um copinho do flúor. Ao chegar na sala de aula e organizar nossas carteiras, sempre com a napa, o estojo e o caderno, tínhamos várias aulas. Tínhamos duas professoras em sala: uma do município e outra contratada pela escola. Elas dividiam as matérias, com uma ensinando Português, História e Geografia, e a outra Matemática, Ensino Religioso e Ciências. Além disso, havia professoras responsáveis pelas aulas extras de Inglês e Produção de Texto e Oralidade, que conhecíamos por PTO.

E, é claro, aguardávamos com ansiedade a hora do recreio, quando podíamos comprar nosso lanche, conversar com os colegas, correr no pátio, encontrar amigos de outras salas e nos divertir. Na hora de ir para casa, eu costumava ir sozinha ou com meu irmão. Às vezes, passávamos na Casa do Doce, uma loja que continua na mesma quadra da escola até hoje, para comprar chicletes ou balas antes de irmos para o escritório de minha mãe, onde brincávamos até a hora de voltar para a casa.

Essa escola foi um lugar de grandes descobertas e aquisição de conhecimentos. Vivenciei experiências e relacionamentos que foram verdadeiramente inesquecíveis e que fazem parte da minha identidade. Foi nesse período que surgiu em mim o desejo de me tornar professora e passar pela transição da condição de estudante para a de educadora. A escola se tornou um lugar repleto de significado, um espaço onde o aprendizado se entrelaça com a experiência, facilitando uma conexão entre o que está presente no ambiente e o que é vivenciado, como destacado por Dardel (2011). Portanto, o lugar é esse entremeio entre o tempo e o espaço vivido, conforme ressaltado por Marandola Jr, Holzer e Oliveira (2014).

Há cinco anos, retornei à escola, mas desta vez como professora. A escola não tem a mesma dinâmica que tinha quando estudava lá. As crianças pertencem uma geração diferente, e suas concepções de mundo também se modificaram. O ensino já não poderia seguir o mesmo padrão que eu presenciei quando era criança. A experiência do espaço e do lugar tornou-se fundamental na relação entre a teoria e a prática de ensino. Isso me fez lembrar das palavras de Lowenthal (1985, p. 112) ao afirmar que: “a visão de mundo que os geógrafos constroem deve ser criada a cada nova geração, não somente porque a realidade muda, mas também porque as preocupações humanas variam”.

Estar envolvido com um espaço por um período prolongado, por meio de experiências, é fundamental para que ele se torne um lugar. A vida cotidiana, através dessas experiências e vivências, cria memórias e, por meio delas, constitui-se um lugar (Holzer, 1998).

Os sentimentos de pertencimento a lugares cotidianos, como a escola, são diversos para as crianças. Elas se divertem, têm medo e experimentam emoções que, muitas vezes, passam despercebidas pelos professores. São vivências nos lugares em que essas crianças passam a maior parte do seu dia (Veiga; Torres; Perez, 2019).

Holzer (2017) observa as relações entre os fenômenos relacionados ao ser criança.

Nada melhor do que o espanto e o encantamento de uma criança diante de um fenômeno que consideramos banal para explicar esse modo direto e profundo com que nos encontramos no mundo e o experimentamos enquanto um desafio, uma resistência às nossas limitações físicas e aos nossos desejos (Holzer, 2017, p.30).

O lugar da criança reflete a sua vivência integral por meio da corporeidade e de sua atividade locomotora. A partir desses aspectos, um acúmulo de experiências, expectativas e aspirações pode desdobrar-se em relações da criança com o espaço, transformando-o em um lugar (Holzer, 1998).

A familiaridade de um espaço, obtida por meio das experiências da criança, torna esse espaço um lugar, pois são nesses lugares que realizamos nossas tarefas cotidianas. Nessa perspectiva, a escola, a casa, o bairro ou o município onde vivemos e desenvolvemos sentimentos carregam consigo a ideia de lugar (Marandola Jr; Holzer; Oliveira, 2014).

A infância de cada criança deve ser compreendida de maneira singular, uma vez que elas são construções sociais e cada sociedade concebe a infância de uma forma

distinta. Nesse caminhar, as infâncias se revelam em sua pluralidade, e cada modo de vivenciar, atribuir significado, descrever, desenhar e interpretar essas experiências infantis representa uma abordagem única da espacialidade da criança. Cada infância se manifesta de maneira peculiar nas sociedades, evidenciando a variedade de concepções sobre a espacialidade (Lopes, 2013). A espacialidade da criança se torna um fenômeno de grande interesse para compreender suas dinâmicas e suas experiências, com base na percepção da própria criança.

1.2 SOBRE A EXPERIÊNCIA

É importante destacar a experiência, que nesta pesquisa se refere ao que uma pessoa sente, ao que acontece com ela e ao que a impacta. Também vale destacar os conhecimentos que podem ser adquiridos por meio de cada experiência, os quais representam saberes específicos adquiridos a partir da interação entre o conhecimento e a vivência humana. Os saberes da experiência são relativos, pessoais e subjetivos (Larrosa, 2020).

Larrosa (2020) discute a escassez da experiência na atualidade devido ao excesso de informação, opiniões, falta de tempo e ao aumento da carga de trabalho. Onde há uma profusão de informações, a oportunidade de vivenciar experiências é frequentemente prejudicada. O mesmo ocorre com a opinião, uma vez que a obsessão pela informação já não dá espaço para a experiência. A falta de tempo, a aceleração das informações, a ausência de momentos de ócio e silêncio, juntamente com o excesso de trabalho, também são prejudiciais à experiência.

Além disso, Larrosa (2020) destaca a presença do par informação/opinião na sala de aula, onde é quase unânime o princípio “informar para que possa opinar”, o que é denominado de “aprendizagem significativa” e que, segundo Larrosa (2020), também se torna desafiador para a experiência. A experiência das pessoas em relação às paisagens contribui para a construção da realidade, abarcando diversos modos de experiência que conduzem à simbolização (Oliveira, 2000). Para que um sujeito tenha uma experiência, é preciso se afastar da influência da opinião, da informação, do trabalho e do conhecimento. É fundamental que o indivíduo esteja aberto, conforme as palavras de Larrosa (2020, p. 26): “O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Aquele que se entrega à experiência deve saber que tudo pode acontecer,

permanecendo receptivo a todos os acontecimentos. Isso envolve uma combinação de vulnerabilidade e risco.

Aquele que a faz, atravessa, sofre, se encontra, se conecta e sintoniza com algo mais; já não é mais o mesmo que quando iniciou. O sujeito da experiência deixa seu lugar de conforto e se lança em direção ao desconhecido, está disposto a sofrer e a se transformar (Larrosa, 2020).

O ato de experienciar é, em si, uma forma de aprendizado que se baseia na própria vivência. Experienciar é aprender e é criado a partir da fusão de sentimentos e pensamentos (Tuan, 1983). O espaço onde a criança experimenta sentimentos é considerado um lugar, enquanto o espaço é a arena aberta a novas experiências e significações (Tuan, 1983). Nesse contexto, a criança é um ser que está sempre em busca de novas conexões, uma vez que está em constante processo de construção e desconstrução, formando suas próprias concepções para se tornar um adulto.

A experiência ocorre no mundo exterior e vai além do “eu”, mas é concebida de forma única por cada indivíduo, que atribui seus próprios significados a ela. Desse modo, “vivenciar é aprender”, pois envolve experienciar o que está no mundo e criar percepções novas e únicas (Oliveira, 2000).

A experiência está situada entre o conhecimento e a vivência, entre o significado ou falta de significado que um indivíduo atribui a uma determinada vivência. Diante disso, a experiência é algo subjetivo e único de cada ser humano ou comunidade, ao contrário do conhecimento científico, que é uniforme para todos (Larrosa, 2020).

As ideias e os sentimentos relacionados ao espaço, à paisagem e ao lugar se tornam cada vez mais complexos para o ser humano à medida que ele vive e acumula experiências singulares (Oliveira, 2000).

O pensamento e as emoções enriquecem a experiência humana, tornando-a mais significativa e atrativa, e a noção de espacialidade é sempre qualificada quando se considera o pensamento (Oliveira, 2000). Sentir emoções e atribuir significados é a forma de comunicação humana com o mundo, e isso é o que faz com que um lugar se torne familiar (Merleau-Ponty, 1999).

Experienciar no espaço envolve o movimento dentro dele, a aquisição de um sentido de direção e a criação de várias perspectivas em relação à experiência no espaço. Os sentidos, como o tato, a visão, a audição, a cinestesia, o olfato, entre outros, desempenham um papel fundamental nesse processo de experienciar o espaço (Tuan,

1983). Enquanto a visão é uma sensação, a percepção é o significado atribuído às informações recebidas pelos sentidos e processadas pelo ser humano (Oliveira, 2000).

Na concepção da paisagem, é importante destacar três elementos: a percepção da parte e a percepção da unidade. Entendemos que a paisagem é percebida a partir de um ponto de vista que atribuirá significado a ela, ou seja, a paisagem só existe porque alguém a observa (Oliveira, 2000). Por outro lado, a percepção engloba todo o processo de ação do ser humano em relação a um objeto, sendo uma ação contínua e não isolada, realizada de forma consecutiva (Oliveira, 2017).

A experiência se torna essencial para o desenvolvimento da percepção. É por meio da experiência com o meio que o indivíduo constrói suas percepções no espaço (Oliveira, 2017).

Tuan (1980) concebe a percepção como uma forma de estender-se ao mundo. Nesse sentido, a percepção é o meio pelo qual são atribuídos significados e construída uma parte do indivíduo naquele espaço. O ser humano faz parte do espaço e o modifica, estendendo-se por meio da percepção.

Oliveira (2017) ressalta que, além de vivenciar o espaço a partir da experiência, é preciso que o sujeito receba os dados sensoriais e os transformem em dados perceptivos por meio da cognição, a fim de gerar a percepção.

Portanto, é possível compreender que a percepção não é uma simples cópia da imagem recebida pelos receptores sensoriais sobre como é o mundo, mas uma imagem correlata a um complexo de variações e percepções (Oliveira, 2017). A percepção é uma interpretação da realidade experienciada, atribuindo sentido e significações aos objetos da realidade, o que diferencia “ver” de “perceber” (Oliveira, 2017).

Penna (1969) aborda duas questões inseridas na realidade da percepção que nos levam para a experiência perceptiva: 1) o papel da cultura, que pode tanto limitar quanto expandir os modos de perceber o fenômeno; e 2) a dimensão emocional, que aborda a forma como aquele indivíduo vivenciou o fenômeno, seja de uma experiência traumática, feliz ou outra categoria, o que modula todo o mundo de percepção.

Quando nos voltamos para as percepções infantis, percebemos que, conforme as suas vivências, as crianças constroem seus conhecimentos e suas significações em relação ao espaço. Conforme Tuan (1983), a experiência é algo que se absorve a partir do momento em que se aprende com a própria vivência. A experiência desempenha um papel fundamental na relação do sujeito com o espaço e o mundo, sendo assimilada pelos sentidos de cinestesia, audição, paladar, visão e tato. Porém, descrever o mundo

percebido pela criança é extremamente complexo, uma vez que muitas vezes as categorias atribuídas são aquelas do mundo percebido pelo adulto (Tuan, 1983).

As experiências, sejam elas positivas ou negativas, têm grande impacto nas percepções individuais. Uma experiência marcada por sentimento de insegurança pode bloquear o aprendizado do indivíduo ou, ao contrário, pode incentivá-lo a compreender determinado conceito (Penna, 1969).

É preciso conceber a experiência perceptiva da criança como um fato e não como uma fase que se encerra na experiência adulta. As memórias do adulto das vivências e significações quando criança serão moldadas por essa concepção. A visão de mundo da criança não é uma fase de transição, mas um modo distinto de perceber as coisas. Entender a infância como uma transição para o mundo do adulto faz com que a concepção de criança como um ser que participa do meio social e, dessa forma, se espacializa e constrói memórias e sentimentos, seja anulada (Lopes, 2008).

A capacidade de ver está intrinsecamente atrelada às experiências não visuais. Para que a criança consiga identificar as distâncias no espaço, é preciso que ela tenha o conhecimento, ande, descubra novas ideias. Uma criança que não anda pode não compreender essa dinâmica espacial (Tuan, 1983).

A experiência perceptiva envolve compreender que o que é percebido tem diversas significações, e que cada contexto, cada vivência molda a experiência perceptiva de uma pessoa (Merleau-Ponty, 1999).

Cada indivíduo percebe e valoriza os resultados a partir de sua própria vivência com o mundo (Penna, 1969). Nesse sentido, cada criança vai entender a sua vivência por meio delas mesmas, e suas percepções, sejam negativas ou positivas, variam conforme a sua experiência com o meio.

A experiência perceptiva só pode ser compreendida por aqueles que vivenciam. Ela é moldada pelas vivências de cada pessoa, seu contexto e complexidades, resultando em diversas significações e percepções (Merleau-Ponty, 1999). Essa experiência participativa estabelece vínculos emocionais com o espaço, criando conexões entre o indivíduo e o lugar. Através dos desenhos, é possível compreender as relações de proximidade ou distanciamento (Santos, 2020).

A organização intelectual possui uma estrutura diferente da organização perceptiva, porém, há um elemento em comum que permite a passagem entre ambas (Merleau-Ponty, 2006).

No contexto da percepção e do ensino, mais especificamente na Geografia, Penna (1969) nos apresenta alguns autores. Na perspectiva filosófica de linha fenomenológica, destacam-se os autores Sartre, Gurwitch e Merleau-Ponty. Na perspectiva da aprendizagem, Penna destaca Bresson, Ombredane, Nuttin e Piaget, sendo este último como “exponencial”. Abordaremos as perspectivas de Merleau-Ponty e Piaget a seguir.

1.3 A MINHA CASA: O MEU CANTO NO MUNDO

Em meio às aulas cotidianas de Geografia na Escola Municipal Sagrada Família, várias rodas de conversa foram realizadas para que pudesse ser percebido um pouco da vivência de cada criança no seu meio. As crianças participantes da pesquisa estão no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais.

Para obtermos as contribuições das crianças sobre seu lugar no mundo, foram realizadas rodas de conversa sobre os lugares, seus modos de vida, suas práticas cotidianas e o que achavam da vida e dos lugares onde passavam a maior parte do tempo. Foi estimulado que expressassem seus sentimentos e significados sobre os lugares onde passavam o dia, iam com os pais ou que gostassem. Coincidentemente, todas as crianças elegeram as suas casas como o seu canto no mundo, o melhor lugar para estar.

Em seguida, foi realizada a interpretação da música "Deus e eu no sertão", composição de Victor Chaves, interpretada pela dupla Victor e Leo, que evoca sentimentos de nostalgia e pertencimento, à medida que destaca a forte conexão entre o compositor e o sertão, um lugar que expressa os sentimentos da vida rural, onde ele encontra paz e equilíbrio.

Nunca vi ninguém

Viver tão feliz

Como eu, no sertão

Perto de uma mata

E de um ribeirão

Deus e eu, no sertão

De noite, um show no céu

Casa simplesinha

Rede pra dormir

De noite, um show no céu

Deito pra assistir

Deus e eu, no sertão

Das horas, não sei

Mas vejo o clarão

Lá vou eu cuidar do chão

Trabalho cantando

A terra é a inspiração

Deus e eu, no sertão

Não há solidão

Tem festa lá na vila

Depois da missa, vou

Ver minha menina

De volta pra casa

Queimo a lenha no fogão

E junto ao som da mata

Vou eu e um violão

Deus e eu, no sertão

Deus e eu, no sertão

Música: Deus e eu no sertão

Compositor: Victor Chaves

A partir dessa música, as crianças puderam observar as formas em que o compositor descreveu o lugar em que vivia, e, igualmente, puderam expressar suas percepções e sentimentos sobre o lugar onde moram.

Nas rodas de conversas, surgiram várias compreensões sobre o lugar onde as crianças vivem, seus sentimentos e suas visões. Cada criança participante da pesquisa³ apresentou uma realidade e, como resultado, uma experiência com a sua casa como o principal lugar de referência de suas vidas, atribuindo-lhe diversas significações e modos de vida.

No quadro 1, observamos a capacidade das crianças de compartilhar suas percepções e ideias em sala de aula. As suas narrativas revelam um amadurecimento na comunicação e na capacidade de expressar pensamentos de forma mais elaborada. Isso também está alinhado com a transição para a fase operatória concreta, onde as crianças começam a desenvolver habilidades de pensamento mais complexas e abstratas.

³ Optamos por nomear as crianças com pseudônimos como alternativa para preservar as suas identidades.

Quadro 1 - Como é a sua casa, o seu canto no mundo?

Narrativas Infantis	O lugar na experiência da criança
<i>O lugar onde eu moro não é dos melhores, não, mas eu tenho uma vida boa. Tem na frente de casa um parque ecológico. (Letícia, 10 anos)</i>	Letícia valoriza a <u>natureza</u> ao seu redor, apesar das condições menos favoráveis de onde mora.
<i>Eu moro em um lugar legal, pouco agitado, quase não tem gente, pois fico muito fora ao longo do dia, mas gosto daqui. (Gustavo, 11 anos)</i>	Gustavo prefere um <u>ambiente mais sereno</u> , embora passe a maior parte do dia fora.
<i>Eu moro numa casa ampla no centro da cidade e um lugar tranquilo, é muito agradável para se viver. Nela eu tenho uma família amável. (Otávio, 10 anos)</i>	Otávio enfatiza a importância das <u>relações familiares</u> em seu lugar de vivência.
<i>Minha casa é grande e silenciosa, mas é longe da escola e da minha avó. Moro com minha mãe, mas fico com minha vó o dia todo. (Laura, 10 anos)</i>	Laura destaca a dinâmica entre a casa da mãe e a da avó, indicando uma <u>conexão</u> especial com ambas. Ainda indica noções de distância com a escola.
<i>Minha casa é friazinha no inverno, tranquilo, onde as crianças podem sair para brincar sem medo. (Vinicius, 11 anos)</i>	Vinicius valoriza um <u>ambiente seguro</u> e propício para brincadeiras.
<i>O lugar em que moro tem uma rua com pedras, algumas árvores, a calçada com terra e uma vizinhança legal. (Alicia, 11 anos)</i>	Alicia valoriza a <u>comunidade</u> ao seu redor.
<i>Eu amo o lugar em que eu vivo porque é perto do clube, dá para eu e minha família caminhar e eu moro perto da casa do meu amigo. (Maria Clara, 10 anos)</i>	Maria Clara ressalta a importância da <u>localização e das amizades na vizinhança</u> .
<i>O lugar onde eu moro é bem perto da pista, com uma vista muito bonita da mata e de um estádio de futebol. (Gabriel, 10 anos)</i>	Gabriel destaca a importância da <u>paisagem e da natureza</u> em sua percepção de casa.
<i>Vivo em um lugar divertido, legal de se viver, onde todo mundo colabora com o meio ambiente. (Maria Fernanda, 10 anos)</i>	Maria Fernanda destaca a colaboração com o <u>meio ambiente</u> , evidenciando <u>conscientização ecológica</u> .
<i>Eu moro na chácara, um lugar muito bom e muito calmo. De vez em quando, aparecem até alguns tucanos e também não fica muito longe da cidade. (Pedro, 10 anos)</i>	Pedro aprecia a <u>tranquilidade</u> e a <u>natureza</u> .
<i>Eu gosto muito da minha casa, sou feliz nela. (Heitor, 11 anos)</i>	Heitor expressa <u>contentamento</u> com seu lar.
<i>Eu moro em um lugar um pouco barulhento, onde a rua é bem movimentada por veículos e pessoas, não escuto nenhum barulho de passarinhos pois moro perto do centro. (Heloísa, 10 anos)</i>	Heloísa sente a <u>ausência de sons</u> de passarinhos, em contrapartida aos <u>ruídos da cidade</u> .
<i>Minha casa não é das melhores, mas tem tudo o que preciso. Meus vizinhos da frente gostam de funk, mas os de trás gostam de ouvir sertanejo a noite toda e eu não consigo dormir. Minha cidade é maravilhosa e eu amo muito ela. (Michelly, 11 anos)</i>	Michelly destaca os <u>ruídos do lugar</u> onde mora e os desafios da convivência, mas, apesar disso, expressa <u>amor</u> por sua cidade.
<i>Moro em uma casa muito legal, tem tudo aqui. É um bairro muito quietinho, tem muitas flores e diversão. (Henrique, 10 anos)</i>	Henrique valoriza momentos de <u>diversão</u> e a <u>beleza</u> de seu lugar.
<i>Eu moro no centro, loja é o que não falta. Amo minha casa por conta de várias coisas, mas a principal é a vista. Eu amo minha casa! (Aline, 10 anos)</i>	Aline expressa seu <u>amor</u> por sua casa e pela <u>vista</u> , evidenciando sua percepção de paisagem.

Org. Lygia de Oliveira Ribeiro (2023)

As narrativas das crianças refletem uma variedade de experiências e percepções em relação às suas casas, seus modos de ser e de viver. Essas respostas mostram como as crianças têm diferentes percepções e prioridades em relação a seus lares, que são influenciadas por vários fatores, incluindo localização, características físicas, relações familiares e com a comunidade. Cada resposta é única e reflete a singularidade da experiência de cada criança em seu "canto no mundo".

Cada criança tem uma perspectiva da casa como lugar de vivência, demonstrando suas espacialidades por meio de suas próprias percepções. Como afirmou Penna (1969, p. 17), “a participação de vários indivíduos na mesma área geográfica e diante da mesma realidade física não obriga a que todos apreendam de forma idêntica”.

Cada experiência que a criança vive traz novas concepções e significados ao espaço vivido. A criança busca decifrar as suas sensações, como se decifrasse um texto. No mundo da criança, as diversas sensações e emoções que experimenta no espaço são compreendidas por meio de um ato inteligível (Merleau-Ponty, 2006). O lugar pode suscitar relações topofílicas ou topofóbicas, como dito anteriormente, e essas relações interferem no modo a criança percebe e sente o espaço.

Na Figura 4, é possível observar alguns traçados feitos pelas crianças em relação ao seu lugar no mundo.

Figura 4: Quadro para a imaginação geográfica (II)



Desenhos: Letícia, 10 anos; Alícia, 11 anos; Helena, 10 anos; Gabriel, 10 anos (2023).

Além disso, de acordo com Merleau-Ponty (2006), a percepção na infância torna-se fragmentada e global ao mesmo tempo, diferentemente da percepção adulta, que é mais articulada. Dessa forma, as percepções das crianças podem ser mais ou menos coerentes, com alguns detalhes mais acentuados do que outros, e conexões lógicas que são referenciais para os adultos podem ser perdidas.

Nas entrelinhas das descrições feitas pelas crianças, observamos que um lugar não é o mesmo para todas as pessoas. As percepções e significações que tinha quando criança não serão as mesmas que as crianças têm hoje em dia, e tampouco não serão iguais às de crianças que futuramente estarão no mesmo lugar. “As crianças não estão simplesmente passando pelo espaço, elas são o próprio espaço” (Lopes, 2009a, p. 121). Diante disso, as crianças concebem o espaço de maneira diferente da concepção adulta, e à medida que ampliam suas ações, aumenta a sua espacialidade.

Diversos aspectos do mundo vivido que a criança concebe não são relevantes para o mundo adulto, da mesma forma que as concepções dos adultos não são totalmente relevantes para as crianças. Merleau-Ponty (2003) demonstra a ideia de que não é apenas o mundo visto que está em discussão, mas também a experiência que os sujeitos têm com esse mundo. Ao perceber uma paisagem, o indivíduo não irá somente receber os dados através dos sentidos, mas organizará para lhes dar um sentido. Dessa maneira, a paisagem percebida também se torna simbólica (Oliveira, 2000).

Instigar a memória dos lugares mostra a vivência além do que se é concreto no espaço; através da sua inteligência, o espaço se transforma (Dardel, 2011). A inteligência, propriamente dita, é a percepção entre o meio e objetivo. Cada experiência amplia a captação da percepção. Na organização perceptiva, é organizado a partir do campo da experiência com base no meio como ele é. Já na organização intelectual, é feito a partir do mesmo campo, explorando apenas o que é essencial (Merleau-Ponty, 2006).

Nas palavras de Merleau-Ponty (2006, p. 269), “não podemos sequer conceber o que seria uma inteligência absolutamente desvinculada do mundo”. O mundo é a abertura da inteligência por meio da percepção, é a criança que vivencia o mundo. A inteligência é dinâmica e só se modifica por meio do mundo percebido. É a percepção que transforma a inteligência (Merleau-Ponty, 2006).

O lugar para cada criança vai além das descrições e comparações; aqui cabe relacionar cada observação particular dos indivíduos para compreender as maneiras

como o ser humano se inter-relaciona com o mundo (Marandola Jr; Holzer; Oliveira, 2014).

Conforme a criança cresce, o seu horizonte geográfico se expande, porém não de forma linear em relação às escalas. Ela é mais atraída por lugares distantes e exóticos que despertam mais sua atenção (Tuan, 1983). Cabe ao professor explorar o local de vivência e seus elementos para despertar o interesse das crianças para que aprendam mais sobre as localidades em que vivem.

Entender as relações da criança com o seu mundo vivido e suas implicações na aprendizagem e, consequentemente, em seu conhecimento de mundo, torna-se um elemento-chave para avançar nas discussões sobre o desenho da criança e sua importância no contexto pedagógico.

Além das diferentes experiências perceptivas das crianças em sala de aula sobre seus lugares no mundo, destacamos o fato de que os sons ganharam destaque nas narrativas. O barulho das músicas dos vizinhos, o canto dos pássaros e se é um lugar quieto ou barulhento foram bastante representados nas narrativas infantis. Isso demonstra que esse fenômeno pode ser muito relevante para as crianças na construção de sua espacialidade e suas significações.

Com mais experiências e percepções, há uma oportunidade de apresentar o conhecimento “desconhecido” ou esquecido, e, dessa forma, despertar a atenção das crianças para as perguntas que ainda não foram formuladas ou precisam ser reformuladas. Isso instiga à reflexão sobre o espaço vivido e leva as crianças a questionar suas relações com o lugar.

A criança, com toda a sua corporeidade e seu intelecto, não são elementos separados; eles trabalham juntos a fim de construir experiências atreladas às suas vivências e percepções. A corporeidade da criança é algo extremamente necessário para a percepção do espaço, uma vez que é através do corpo que a criança entra em contato com objetos, utilizando seus sentidos (Lopes, 2013). O corpo desempenha um papel fundamental no estudo da percepção, pois é através dele que percebemos as coisas, sendo o ponto espacial inicial do que é percebido (Merleau-Ponty, 2006).

Para uma criança, a experiência é buscar e extrapolar para além dos fatos. Não se trata apenas da observação e do sentimento do que ela vivencia, uma vez que sua vida é repleta de fantasias (Tuan, 1983). A experiência participativa das crianças no espaço resulta na apreensão de significados, construindo a noção de lugar, e a partir disso, sua espacialidade se desenvolve. O mundo na infância é “mágico” quando

comparado ao mundo adulto, uma vez que os elementos atrativos para os adultos, que observam para se espacializar, são diferentes dos elementos que atraem as crianças.

Em um primeiro momento, a criança se espacializa por meio dos espaços de vivência, aqueles em que ela brinca, passeia e interage com outros objetos. Com a expansão dos espaços de ação, a criança amplia a sua espacialização, consequentemente (Lopes, 2013).

A ideia de não diferenciação entre o eu e o mundo exterior, denominado de egocentrismo por Piaget (1999), representa a teoria na qual a criança demonstra ser uma extensão do mundo em que vive, embora de forma fragmentada e global, conforme Merleau-Ponty (2006) apresenta, com elos lógicos diferentes da experiência perceptiva adulta e com elementos mais acentuados que outros. Os desenhos das crianças muitas vezes não expressam apenas o que elas veem concretamente no mundo real, mas todo fenômeno psicológico, emocional e perceptivo que elas têm com o lugar desenhado (Santos, 2000).

A espacialização da criança ocorre, pois, a criança expressa uma linguagem espacial e escreve suas histórias e geografias ao longo de suas vivências no espaço. Esse espaço é compreendido como espaço geográfico, que envolve a produção desse espaço e a interação social, não apenas como espaço físico onde ocorrem os fenômenos. Buscamos permear as geografias produzidas na infância (Lopes, 2009a).

Na escola, não é diferente. Compreendemos todo o contexto escolar, o papel dos professores, as pressões frequentes dos pais, a gestão escolar, as avaliações internas e externas, o que muitas vezes não permite um olhar que englobe as crianças na sua individualidade. É preciso entender as relações infantis com o espaço para começarmos a trilhar um caminho em busca de um ensino holístico, pois é a partir das experiências das crianças que o mundo da vida se abre para novas percepções e relações.

2 O DESENHO DA CRIANÇA

J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur: Elles m'ontrépondu: <Pourquoi un chapeau ferait-il peur?> Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpente boa qui digérait um éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpente boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications⁴. (Saint-Exupéry, 2016, p. 1-2)

O desenho faz parte da humanidade desde a época dos primeiros grupos humanos, com as ilustrações nas cavernas, sendo uma linguagem que aborda diversos fenômenos históricos, psicológicos e também geográficos. A criança, antes de desenvolver habilidades para se expressar por meios escritos e até mesmo antes dela desenvolver a fala de maneira efetiva, desenha e, assim, consegue se expressar por meio de ilustrações desde os primórdios de sua existência.

Almeida (2009, p. 12) lembra que “Os desenhos são representações impregnadas de simbologias espaciais cujas referências e sentidos emanam do contexto da cultura, assim como ocorre com outras linguagens”.

Os desenhos aqui apresentados demonstram as significações que as crianças têm como base em suas vivências e experiências. Cada experiência perceptiva das crianças traz fortes evidências nos desenhos, indicando que estes não são apenas representações do espaço, mas a extensão de toda percepção e vivência. “Desde bem pequenas, as crianças percebem que o desenho e escrita são formas de dizer as coisas” (Almeida, 2003, p.27).

Cada desenho expressa as informações que o mundo traz para cada indivíduo, através da reformulação de ideias, compreendida na forma visual, diferente daquilo a que estamos acostumados, que é a escrita. Quando observamos um desenho, estamos testemunhando a forma de percepção construída por um ser; nessa ação de desenhar, a criança tenta traduzir suas percepções em algo visual. Nós, como adultos, “devemos nos esforçar mais para entender essa ‘tradução’” (Santos, 2020, p. 452).

⁴ Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: “Por que um chapéu daria medo?” Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas. (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 10)

Dotada de cultura e experiência, a criança observa e constrói o conhecimento através do seu espaço vivido, classificando-o segundo a sua estrutura. As ideias sobre a vida e seu cotidiano surgem das relações das crianças com seus espaços de convívio, com ilustrações demonstrando essas conexões, muitas vezes inexpressíveis (Piaget, 1947).

Lowenfeld e Brittain (1977) discorreram sobre a abordagem gráfico-plástica, em que o desenho é completamente resultado de quem o faz, ou seja, a criança que elabora o desenho utiliza seus sentimentos, pensamentos e conhecimentos sobre o objeto, e não apenas o que ela visualiza.

A arte e os desenhos das crianças são grandes referenciais de expressão de suas experiências e subjetividades, de grande valia para a compreensão em diferentes áreas educacionais. Tuan (1983) explicita que o desenho da criança é limitado, pois ela não está preocupada com o caminho, mas com os elementos que o compõem e que são significativos para ela. Isso permite a compreensão da extensão de suas vivências, mostrando que a criança está inserida no contexto espacial e não apenas recriando aquilo que ela vê.

Piaget (1964) emprega o termo “representação” para os desenhos infantis, enfatizando que esse é um sistema de conceitos e esquemas mentais, realizados por meio da imagem formada pela mente, ainda não sistematizada pelo pensamento cognitivo e, portanto, mais abstrato. Essa representação se tornará o objeto significante que, através do pensamento, se transformará em um conceito denominado “significado”. Piaget (1964) considera a imagem mental da criança uma ferramenta que serve apenas para traduzir as experiências particulares, mas que é importante quando analisada juntamente com os signos coletivos.

A construção da imagem mental nas crianças, segundo Piaget (1964), acontece a partir da acomodação da inteligência inicial, que envolve a imitação sensório-motora, e a acomodação da atividade perceptiva, que abrange os elementos que constituem a imagem, criando assim uma imitação interiorizada.

Piaget concebe o desenho da criança como uma interpretação do mundo através da imitação do que é real, o que ele denominou como “acomodação imitativa” (Oliveira, 2000).

As crianças representam a partir de uma concepção genérica e contentam-se com pouco, embora compreendam o plano em que o objeto está. A criança pequena desenha apenas para representar objetos, e à medida que cresce, seus desenhos

começam a integrar sentidos mais amplos e mais objetivos e intelectuais. Dessa forma, é possível perceber que a inteligência se amplia, e novas conexões estão sendo feitas, modificando as significações (Piaget, 1964).

Quando enfrentam o desafio de representar algo que nunca fizeram antes, as crianças tendem a esquivar-se, tentando realizar uma representação que já saibam fazer, que já tenham feito antes, baseando-se em sua percepção e memória (Luquet, 1969). Na faixa etária entre 8 e 9 anos, as crianças encontram-se na etapa do realismo intelectual, terminologia de Luquet (1969). Nesta etapa, elas ilustram aquilo que sabem, não apenas aquilo que veem, de forma espontânea e realista.

A relação entre desenho e escrita, nessa fase, torna-se distinta em seus desenvolvimentos, mas mantém interações nas formas de expressão da criança (Almeida, 2003).

As representações infantis permitem associar as relações psicológicas individuais e, diante disso, entender as ideias, a imaginação e a relação da criança com o espaço (Luquet, 1969). Nesse contexto, observamos que a relação entre as crianças e o espaço vivido é evidenciada em suas representações, o que nos possibilita compreender as suas significações.

A criança que está fazendo uma representação demonstra a sua capacidade de observação por meio das suas observações; ela generaliza e formula uma ideia geral do espaço observado, criando assim a sua representação (Luquet, 1969).

É por meio dos sentidos que ocorre a aprendizagem das crianças, e dessa forma, o desenvolvimento perceptual avança (Lowenfeld; Brittain, 1977). Incentivar as crianças a expressarem as suas percepções através do desenho pode revelar diversos aspectos da vida cotidiana e suas significações.

Além disso, segundo Piaget (1947), o conhecimento se forma por meio das interações com o mundo, não apenas porque a criança está no mundo, mas pelas suas significações, experiências e conexões com o meio.

Com o uso do desenho, a criança conseguirá expressar essas informações, revelando suas experiências e limitações com o meio em que vive. Na etapa operatória do desenvolvimento, as crianças estão no período das operações concretas, em que o egocentrismo diminui e outros modos de interpretar a realidade são adquiridos, impulsionados pela necessidade de novas ideias e pelo desenvolvimento do pensamento lógico (Piaget, 1999).

Nessa faixa etária, as crianças estabelecem conexões entre a inteligência, buscando construções lógicas em diversos pontos, e a afetividade, construindo sentimentos de cooperação e autonomia. É nessa fase que a criança constrói a relação entre tempo e espaço (Piaget, 1999).

É imprescindível reconhecer a importância das contribuições de Piaget para a construção da psicologia infantil e suas considerações sobre o desenho da criança. Porém, é essencial adentrar na questão geográfica, reconhecendo que a criança não é um ser separado do espaço geográfico, onde simplesmente atua e concebe o que o espaço lhe oferece. Pelo contrário, a criança é uma extensão desse espaço, criando signos e vivências a partir da sua espacialidade.

Além disso, é preciso compreender que o desenho da criança pode transcender a mera representação do espaço como uma “cópia” daquilo que ela vivencia e percebe. O desenho pode ser compreendido como uma forma de interpretação em relação ao meio em que a criança vive, repleto de significados e experiências.

A título de exemplificação, podemos mencionar a perspectiva atrelada ao livro de Saint-Exupéry *“Le Petit Prince”* (2000), na versão traduzida para o português como “O Pequeno Príncipe” (2016). Neste livro, a criança lê sobre as jiboias que engolem animais inteiros e, após alimentar-se, não conseguem se mover, dormindo até seis meses para fazer a digestão. Em seguida, a criança cria um desenho baseado naquilo que acabou de ler, como destacado na epígrafe (Figura 5).

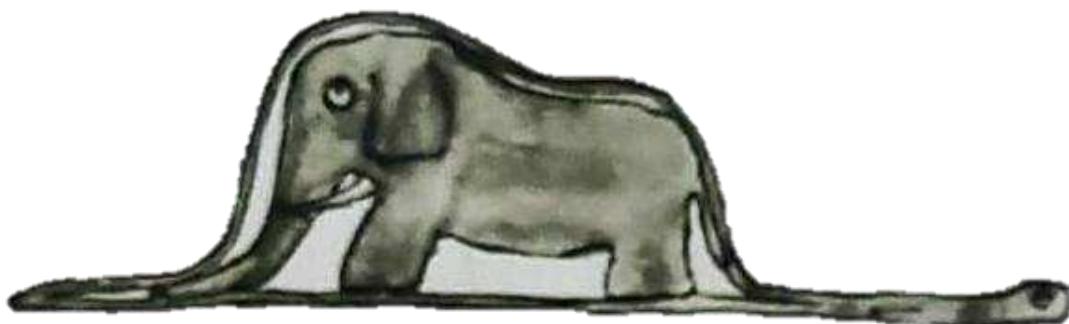
Figura 5: Desenho 1



Fonte: Saint-Exupéry, 2016.

Com o desenho pronto, a criança mostra-o aos adultos, mas eles não compreendem que se trata de uma jiboia que acabara de capturar uma presa; em vez disso, interpretam-no como um chapéu. Diante disso, a criança cria um segundo desenho exemplificando o que ela tinha a intenção de representar (figura 6).

Figura 6: Desenho 2



Fonte: Saint-Exupéry, 2016.

Saint-Exupéry (2000, p.2) ainda deixa uma afirmação muito pertinente: “Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leus donner des explications⁵”.

Neste contexto, é possível perceber que muitas vezes a criança é vista e compreendida pela perspectiva dos adultos, e suas significações acabam sendo minimizadas ou até analisadas através do viés das pessoas grandes. “[...] a criança representa uma diferença em relação ao adulto, mas ela é um sujeito da mesma cultura que o mundo adulto é pertencente, ou seja, ela é tanto quanto o mesmo [...]” (Lopes, 2009b).

As ideias sensório-motoras de Piaget (1999) não correspondem totalmente a um conhecimento conceitual das relações espaciais. As crianças podem ser capazes de se deslocar em espaços e retornar ao ponto de partida, mesmo sem conseguir explicar essas relações. O conhecimento espacial de uma criança é amplo, embora suas

⁵ “as pessoas grandes não comprehendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, sempre e sempre estar explicando [...]” (Saint-Exupéry, 2016, p.11).

interações com objetos possam sugerir o contrário, como pode ser observado em seus desenhos (TUAN, 1983).

Com base nisso, esta pesquisa procura compreender o mundo das crianças, sua percepção do espaço e suas experiências na infância, reconhecendo que as crianças criam significações e interpretações espaciais que são únicas para elas, muitas vezes não compreendidas de maneira efetiva pelos adultos.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não pretende refutar a teoria completa de Piaget e sua construção para a psicologia infantil. Em vez disso, busca identificar ideias que possam se aproximar mais do pensamento das próprias crianças. Piaget introduziu vários conceitos que serão abordados neste estudo para melhor compreender o pensamento infantil.

Por outro lado, Merleau-Ponty traz significativas contribuições para se compreender o desenho e sua relação com a espacialidade da própria criança, entendendo-a como uma extensão desse espaço geográfico.

O desenho da criança demonstra o seu contato com o mundo e com os outros, as suas vivências e suas experiências, combinados à relação da criança com esse mundo e com os indivíduos. Essa relação ocorre de maneira diferente da relação dos adultos com os mesmos objetos. Mesmo os desenhos infantis que podem parecer confusos aos olhos dos adultos não refletem a confusão na vivência da criança em relação a esses objetos e à sociedade. Em vez disso, a falta de precisão em seus desenhos é a forma como a criança percebe as coisas, sem prestar muita atenção aos detalhes dos contornos (Merleau-Ponty, 2006).

Não é a criança que desenha de forma confusa, mas os adultos que não estão habituados aos traços infantis. Os adultos frequentemente estão habituados aos procedimentos que refletem fielmente o que podem ver, enquanto as crianças se expressam de forma diferente. A partir dessas perspectivas, é importante reconhecer que o desenho da criança não é e nunca será uma cópia exata do mundo em que ela vivencia, mas um ensaio de expressão (Merleau-Ponty, 2006). O que a criança desenha está profundamente ligado ao que é significativo para ela e à sua subjetividade. Cada traço dá significado ao que está em sua percepção.

Merleau-Ponty (2006) faz críticas a teóricos como Luquet e Piaget, que cabem ressaltar. Sobre Luquet, Merleau-Ponty aponta para algumas contestações. A primeira delas diz respeito às fases que Luquet descreve no desenvolvimento do desenho infantil, que são sempre abordadas de maneira negativa, buscando alcançar o desenho

“perfeito” e preciso, à medida que se assemelha ao mundo dos adultos. Consequentemente, o desenho da criança permanece sempre incompleto, imperfeito ou, nas palavras de Luquet, “malogrado” e “fortuito”.

Merleau-Ponty (2006) ainda observa que Luquet acredita que todo desenho é uma “tentativa” da criança de representar a realidade, sem idealismo ou esquematismo, substituindo o mundo percebido pela criança pela percepção dos adultos. Ele conclui que o desenho da criança é mais subjetivo e objetivo do que o desenho de um adulto. É subjetivo porque a criança não se preocupa com a aparência, e é objetivo porque se concentra no que o objeto é, indo além da representação da percepção, como um adulto faria. As variações entre os desenhos da criança surgem a partir de suas experiências (Almeida, 2003).

Quanto às observações na teoria de Piaget, Merleau-Ponty (2006) discorre sobre a concepção de egocentrismo, que não deve ser entendida como a criança concebendo o mundo primeiramente de forma subjetiva para, depois, construir suas concepções externas. Pelo contrário, refere-se à falta de autoconsciência da criança, onde ela não consegue diferenciar entre o eu e o mundo exterior.

Apesar desta ressalva importante na observação de Piaget, Merleau-Ponty (2006) relata que muitas vezes há disparidades entre o que a criança expressa e o que Piaget comprehende. Ele argumenta que Piaget não conseguiu encontrar um termo neutro que concebesse a perspectiva da criança sem inseri-la no mundo adulto, como, por exemplo, ao pensar em categorias de desenvolvimento do desenho que começam e terminam em idades específicas. Merleau-Ponty afirma que “Piaget não se refere, portanto, à experiência real, mas apenas à sua racionalização por meio de conceitos adultos” (Merleau-Ponty, 2006, p. 180).

Portanto, Merleau-Ponty (2006) considera o desenho como uma expressão do mundo e não uma imitação. O desenho expressa o significado daquilo que representa e não uma simples cópia. É importante destacar que, ao discutir o pensamento da criança e toda a sua complexidade, que é diferente da complexidade dos adultos, não cabe afirmar que a experiência na infância seja impenetrável e impossível compreender. Pelo contrário, é possível estabelecer uma comunicação entre adultos e crianças a partir de relações compatíveis, sem projetar sobre a criança o olhar do adulto. Como afirma Merleau-Ponty (2006, p. 239), “O saber efetivo é antípoda do racionalismo dogmático”.

O desenho da criança vai além de ser uma cópia da realidade; é um instrumento de expressão daquilo que a criança vivencia e percebe, sem o rigor que um adulto teria. O desenho reflete a perspectiva de que a criança desenha aquilo que ela vivencia, sendo uma extensão de si mesma, repleto de significados e conceitos infantis.

Almeida (2003) converge com nossas ideias ao demonstrar que o desenho é uma interpretação infantil da realidade em linguagem gráfica, permitindo-nos ir além dos estágios do desenvolvimento do desenho infantil apresentados por Piaget e Luquet. Podemos interpretá-lo como uma forma de linguagem.

Não é suficiente olhar para os desenhos das crianças com a mentalidade de um adulto, envolvendo percepções distintas, significados diferentes, vivências singulares e experiências únicas. Os desenhos podem ainda estimular a imaginação geográfica das crianças, tornando o espaço da sala de aula mais atrativo e prazeroso. Isso torna possível utilizá-los em diversos contextos, tanto para representar conceitos concretos quanto abstratos, destacando a importância dos conhecimentos construídos (Veiga; Torres; Perez, 2022).

A perspectiva do desenho infantil desenvolvida até aqui demonstra a importância dos traços como reflexão do pensamento da criança e toda a espacialidade demonstrada. Perante isso, abordaremos o desenho infantil a partir do município em que as crianças residem, buscando compreender as diversas geografias vividas e percebidas pelas crianças.

3 DESENHANDO O MUNICÍPIO: O MUNDO VIVIDO

É no município que estabelecemos as nossas rotinas e buscamos concretizar os nossos sonhos. Seja pequeno, médio ou grande, é nele que habitamos, é o nosso mundo vivido. Com base no arcabouço teórico sobre o desenho da criança e suas reverberações na aprendizagem e nas experiências infantis, propus para que as crianças desenhassem o município onde vivem, a fim de entender melhor as percepções e significados que as crianças atribuem aos lugares de suas vivências.

As crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sagrada Família, no município de Santo Antônio da Platina, Paraná⁶, participaram da oficina de desenhos denominada “O município onde moro”. A proposta da atividade foi mantida simples para permitir que as crianças conseguissem desenhar com o mínimo de interferência.

Para não influenciar os desenhos das crianças, apenas pedi que desenhassem lugares no município, sem definir o objetivo de forma detalhada, para que elas pudessem se expressar livremente. Somente ao final da oficina, cada criança veio até mim espontaneamente para conversar sobre o seu desenho.

É importante destacar que as crianças desta faixa etária estão no período Operatório Concreto, conforme Piaget (1999). Trazer o lugar das crianças para que possam refletir sobre si mesmas, suas relações, emoções e significados é uma forma de contemplar a realidade vivida e aproximar a disciplina de Geografia das experiências das crianças (Veiga; Torres; Perez, 2019).

Iniciando com a minha própria percepção como moradora, professora e pesquisadora, o município de Santo Antônio da Platina, no Estado do Paraná (Figura 6), com seus 109 anos, aparece para mim um tanto quanto díspar em relação aos demais que compõem os seus arredores.

A “cidade joia” deste município se destaca como um lugar imponente, atraindo pessoas de diferentes locais da região que vêm para desfrutar dos serviços locais. Uma cidade que, apesar de pequena, é bastante movimentada, com suas ruas frequentemente cheias de pessoas e carros transitando constantemente. Mesmo com

⁶ Santo Antônio da Platina possui 45.261 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (IBGE, 2022). Sendo a segunda cidade mais populosa da Região Norte Pioneiro, ficando atrás somente da cidade de Cornélio Procópio e faz divisa com os municípios de Abatiá, Bandeirantes, Barra do Jacaré, Guapirama, Jacarezinho, Joaquim Távora e Jundiaí do Sul.

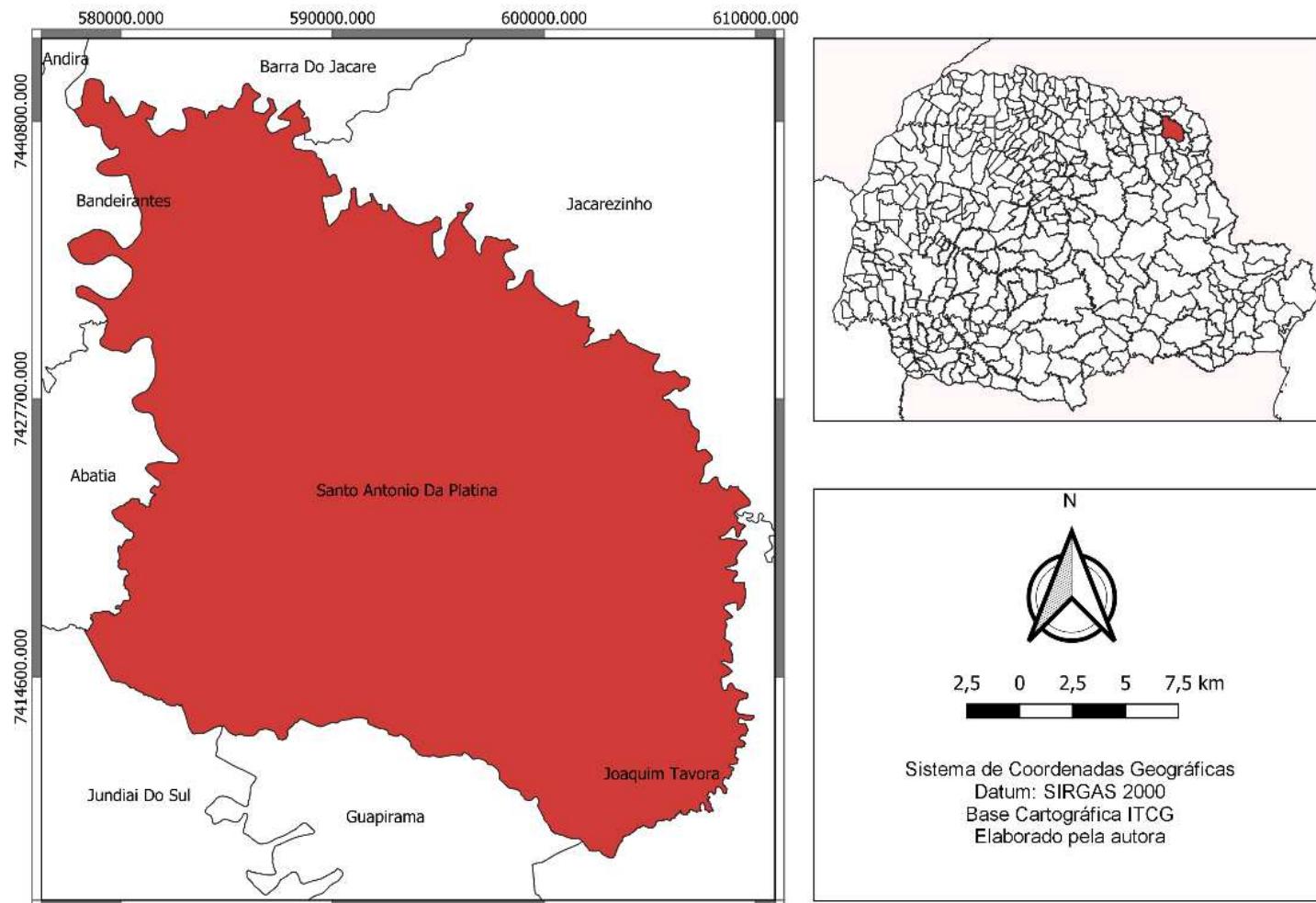
essa agitação, mantém os traços de cidade pequena, onde a maioria se conhece de alguma maneira. É uma cidade compartilhada por seus habitantes, formando um ambiente que é, de certa forma, um mundo comum.

Esse mundo comum foi compartilhado pelas crianças por meio da elaboração de um livreto intitulado ***Santo Antônio da Platina: Vivências a Partir da Infância***. Esta pequena obra representa um mergulho enriquecedor nas experiências infantis que brotaram da interação singular das crianças com este município paranaense. Este livro, cuidadosamente elaborado, apresentado no **Apêndice 1**, revela narrativas visuais e textuais que capturaram a essência do mundo vivido pelos pequenos habitantes de Santo Antônio da Platina.

Ao explorar os desenhos e expressões das crianças, somos guiados por suas percepções únicas do cotidiano, rotinas e lugares que moldam seu universo. A obra proporciona uma janela para compreender não apenas o ambiente físico, mas também as conexões emocionais e as significações atribuídas por essas crianças ao seu município vivido. Este trabalho coletivo destaca o potencial transformador da expressão infantil e proporciona uma experiência envolvente para todos que buscam compreender a infância e sua relação única com o local em que crescem.

Mas, antes mesmo de abordar o tema sobre o município com as crianças, me lancei novamente ao mundo da vida de minha infância, revisitando os lugares que marcaram aquele período. Realizei trabalhos de campo em alguns pontos do município de Santo Antônio da Platina que desempenharam um papel significativo em minha infância. Como pesquisadora, voltei a esses lugares e comecei a destacar as interpretações e significados que encontro neles hoje.

Figura 7: Localização do Município de Santo Antônio da Platina-PR



Elaboração: Ribeiro, L. O., 2022.

Nasci e cresci em Santo Antônio da Platina, Paraná. Viver nessa cidade marcou a minha formação, uma vez que minhas experiências e vivências nesse espaço moldaram e continuam a moldar a pessoa que sou hoje. Quando criança, minha família morava em um bairro periférico da cidade, e tenho lembranças vívidas de meu irmão e eu explorando o bairro, indo à mercearia comprar doces, visitando a casa da minha tia do outro lado da rua e subindo até o alto da rua para soltar pipa com meu irmão e outras crianças do bairro.

Principalmente nas férias, quando minha mãe estava no trabalho e não podíamos ficar sozinhos em casa, íamos para a casa das minhas avós. Minha avó materna adorava nos receber. Meu irmão e eu corriamo pelo quintal e brincávamos com o cachorro. Lá, ela costumava fazer pães, e eu tinha a liberdade de trançá-los do jeito que eu quisesse. Além disso, íamos ao clube, que ficava próximo, para nadar. Eu saía de casa já vestindo meu biquíni, enrolada na toalha, e descia a quadra entre a casa de minha avó e o clube.

Na casa da minha avó paterna, havia mais seis primos que ficavam por lá. Uma das primas era um ano a mais do que eu e costumávamos nos aventurar juntas. Fazíamos guerras de bexiga com água, brincávamos de boneca e subíamos na árvore que ficava em frente à casa para pegar as “frutinhas”. Anos depois, descobri que essas frutinhas se chamavam olho de dragão se pareciam muito lichias.

No meio da tarde, minha avó costumava pedir para a minha prima mais velha ir buscar pão para o lanche da tarde, e eu a acompanhava. A padaria ficava apenas três quadras de distância da casa dela, mas sempre dávamos uma volta no centro da cidade, passando pela praça da matriz e pelo shopping antes de retornar para casa.

Aos finais de semana, minha mãe, meu irmão e eu costumávamos ir à praça brincar ou tomar sorvete, pois naquele tempo a cidade não oferecia muitos espaços para recreação infantil. Lembro-me claramente de nossas visitas à Exposição-Feira Agropecuária e Industrial de Santo Antônio da Platina (EFAPI), que acontece uma vez por ano. Eu tinha muito medo dos bois, enquanto meu irmão adorava tudo aquilo. Eu gostava de andar nos brinquedos, como a montanha-russa e o carrinho de bate-bate, e de saborear as comidas típicas do evento, como a maçã do amor, crepe e cocada.

Quando meus parentes de São Paulo vinham nos visitar, costumávamos ir ao sítio dos meus tios-avôs, onde eu adorava me perder nos campos com meus primos. Às vezes, quando retornava, minhas roupas estavam completamente sujas de barro vermelho, e ocasionalmente pegávamos bicho-de-pé. Lembro-me de uma vez em que

nos perdemos e acabamos caindo em um buraco de onde não conseguíamos sair. Tivemos que gritar até que nossos pais nos encontrassem e nos resgatassem. Assim, a nossa infância era movida por geografias vividas e imaginadas.

Nesta cidade, pude me apropriar e vivenciar tudo o que me constitui hoje. Minhas vivências e experiências nesse espaço fizeram e fazem parte do que sou. A realidade geográfica de uma pessoa se torna aquilo em que ela está envolvida, pelo lugar onde ela está, pelas suas idas e vindas cotidianas e pelas suas memórias que abrigam, especialmente os lugares de sua infância.

As experiências com os lugares que permeiam nossas memórias parecem permanecer e resistir ao tempo, mesmo que esses lugares estejam sujeitos a mudanças que não acompanham as memórias, demonstrando a interconexão entre lugar e tempo (Marandola Jr; Holzer; Oliveira, 2014). As percepções e experiências que tive quando era criança neste município diferem das vivenciadas pelas crianças de hoje e continuarão a se transformar no futuro.

Ao lançar-me no mundo da vida como pesquisadora, tive a oportunidade de revisitar os espaços de minha infância, agora com uma perspectiva diferente, não mais como a de uma criança, mas com olhar de “gente grande”. Quando abrimos o conteúdo simbólico dos lugares através do imaginário que construímos para nós mesmos, caminhamos em direção a um mundo alternativo (Dardel, 2011).

Essas e outras memórias fazem parte de quem sou e da construção contínua de minha percepção, permitindo-me adentrar ao mundo da vida e continuar a atribuir significados.

As crianças, assim como os adultos, são seres que produzem o espaço, arranjam e (re)arranjam os lugares, criam simbologias, significações e vivências. Desse modo, a infância é uma fase de produção e construção de signos nos lugares, que os adultos frequentemente rotulam como “espaços infantis”, mas que oferecem valiosas contribuições para o entendimento do espaço e a construção do mundo da vida das crianças (Lopes, 2008).

Mediante as vivências das crianças nesses espaços de Santo Antônio da Platina, é fundamental compreender que, mesmo sendo uma cidade pequena, uma variedade de realidades abrange os mais variados aspectos. Além disso, as experiências das crianças abrem um leque de possibilidades e perspectivas para compreender o mundo delas.

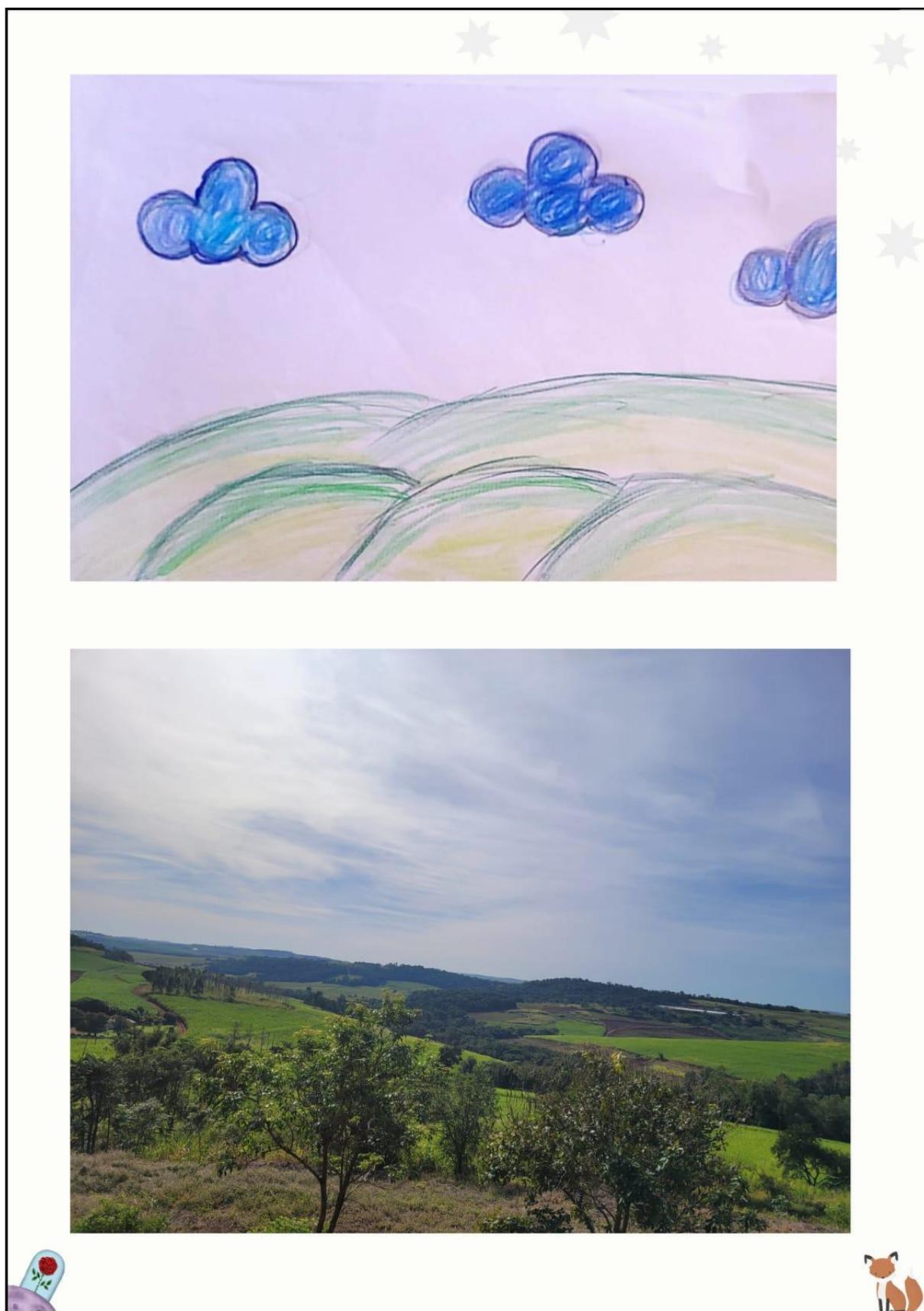
O trajeto casa-escola é um exemplo de um percurso diário no qual as crianças vão construindo noções importantes de diferentes espacialidades, como abertura e ampliação ao/do mundo da vida.

Quando passamos a fazer uma leitura do espaço não somente descritiva, mas também considerando as experiências e os significados associados a ele, estamos relatando a participação geográfica dos sujeitos em seus espaços concretos. Instigar a memória dos lugares permite que vivenciemos o espaço além de suas manifestações física, à medida que a inteligência dá forma ao espaço (Dardel, 2011).

Muitos lugares do município se presentificam em minhas memórias, e durante a oficina de desenhos, várias crianças também apontaram esses lugares como significativos. Assim, formando pares, temos a composição de quadros para a imaginação geográfica. A professora que atua como observadora fotografa seus lugares de memória, enquanto as crianças, que são participantes desta pesquisa, sinalizaram seus lugares de afetos e fizeram suas próprias [re]leituras através de seus desenhos, expressando suas próprias percepções, em um gesto de se estender ao mundo da vida.

Entre as ondulações no terceiro planalto do município, o Santuário Nossa Senhora das Graças é um lugar que evoca fortes lembranças da época em que frequentava a catequese e participava dos encontros naquele espaço. Eu observava os altos e baixos do terreno, as árvores no fundo de vale e as plantações nos arredores, estradas de terra que cortavam as ondulações e poucas casas no horizonte. Era um lugar diferente daqueles aos quais eu estava habituada na cidade (Figura 8).

Figura 8: Quadro para a imaginação geográfica (III)



Desenho: Luiz, 10 anos. Foto: Ribeiro, L. O. (2022).

Sempre fui fascinada pela observação de pontes e do rio que passava lá embaixo. Quando aprendi a ler, adorava ler as placas que indicavam o nome do rio e observá-lo enquanto o carro atravessava a ponte. Outro lugar do município que me cativa é a Ponte do Rio das Cinzas, localizada na saída da cidade em direção a Ribeirão do Pinhal. É um lugar movimentado todos os dias, conforme mencionado anteriormente, já que a cidade recebe visitantes de outros municípios.

As águas do Rio das Cinzas são calmas, serpenteando pelo vale. Algumas pessoas frequentam este lugar para pescar, trazendo suas canoas e lançando-se em busca de peixes. Nas palavras poéticas de Dardel (2011, p. 20), “a água corrente, porque é movimento e vida, aplaina o espaço”. Observando o rio, notei que a coloração de suas águas, que em períodos chuvosos pode ficar avermelhada pelos sedimentos que vêm em direção a ele, estava esverdeada (Figura 9).

Figura 9: Quadro para a imaginação geográfica (IV)



Desenho: Ana Ligia, 11 anos. Foto: Ribeiro, L. O. (2022).

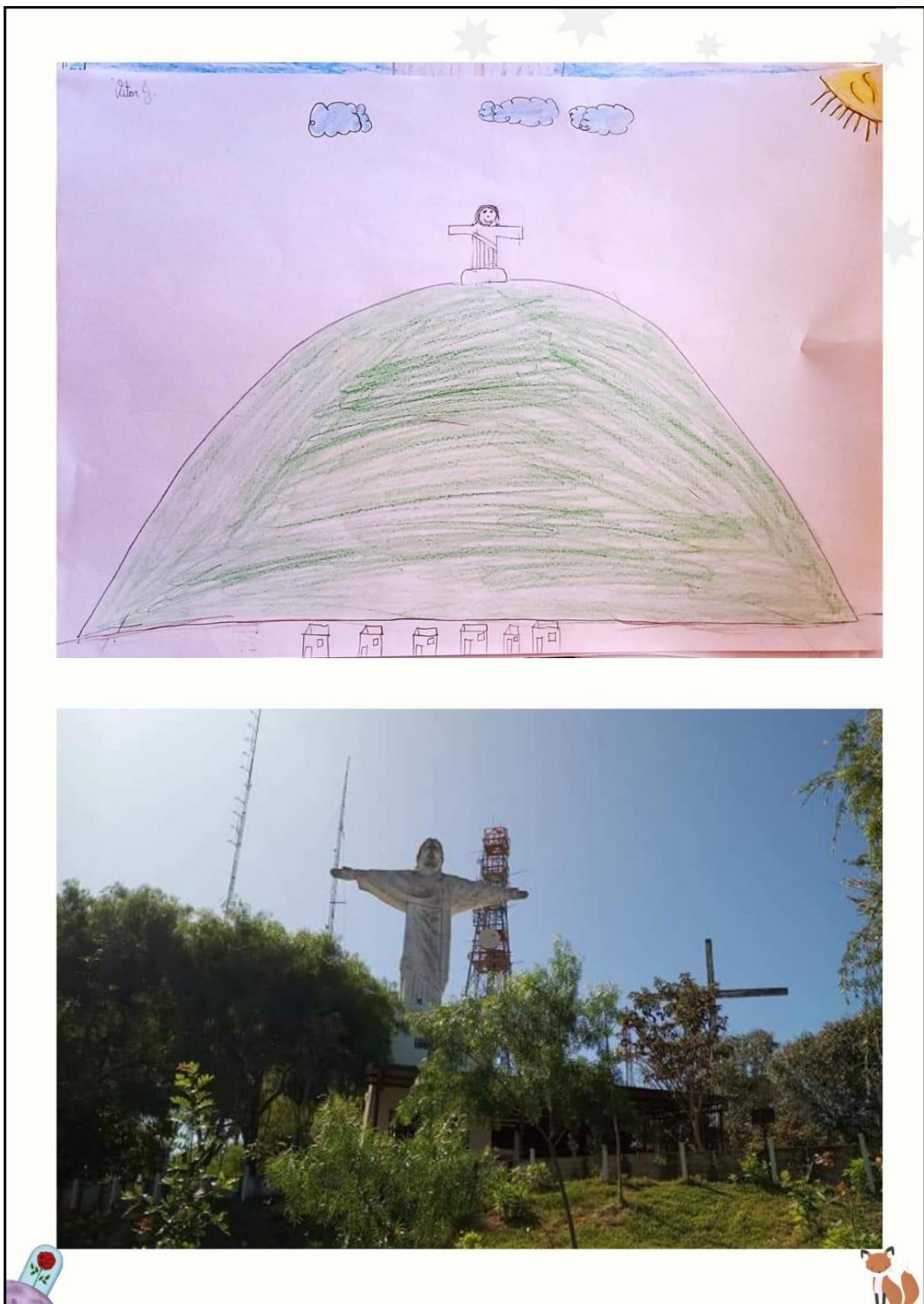
Gratão e Moura (2022) abordam os desenhos como uma segunda experiência de passear pelos rios e levar as crianças a olharem as suas águas, aprendendo a ler a paisagem como se aprende a ler livros. Despertar a imaginação geográfica a partir da vivência nos lugares e suas paisagens é um caminho para a descoberta de um outro mundo possível.

Lembro-me na escola, quando a professora de geografia comentou sobre o ponto mais alto do município, que podia ser visto da praça central da cidade. Sempre curiosa, eu adorava passar pelo canto da praça que favorecia a vista da Serra da Pedra Branca. Recordo também de uma visita da escola ao que hoje é o Horto Florestal Municipal, onde há uma trilha que leva ao cume do Morro do Bim. Naquela época, o local estava passando por um processo de reflorestamento, e participamos do plantio de árvores. Foi um dia muito especial e marcante para mim.

O Horto Florestal Municipal, localizado próximo a bairros residenciais, oferece oportunidades para interagir com a vegetação por meio da trilha ecológica. Os visitantes podem conhecer várias espécies de árvores, plantas e, com sorte, observar os animais que ali se abrigam. Lembro-me de subir o Morro do Bim em toda Sexta-Feira Santa, quando fazíamos uma subida contemplativa, em oração, percorrendo a via-sacra. Essa tradição ainda me acompanha. A estrada íngreme que conduz ao topo é pavimentada com pedras.

Do topo, a vista me fascina, permitindo-me observar toda a cidade e todos os locais que mais me encantam. Além disso, no cume do morro encontra-se a estátua do Cristo Redentor (Figura 10), esculpida em pedra sabão, com uma capela embaixo, onde atualmente ocorrem missas em alguns dias específicos.

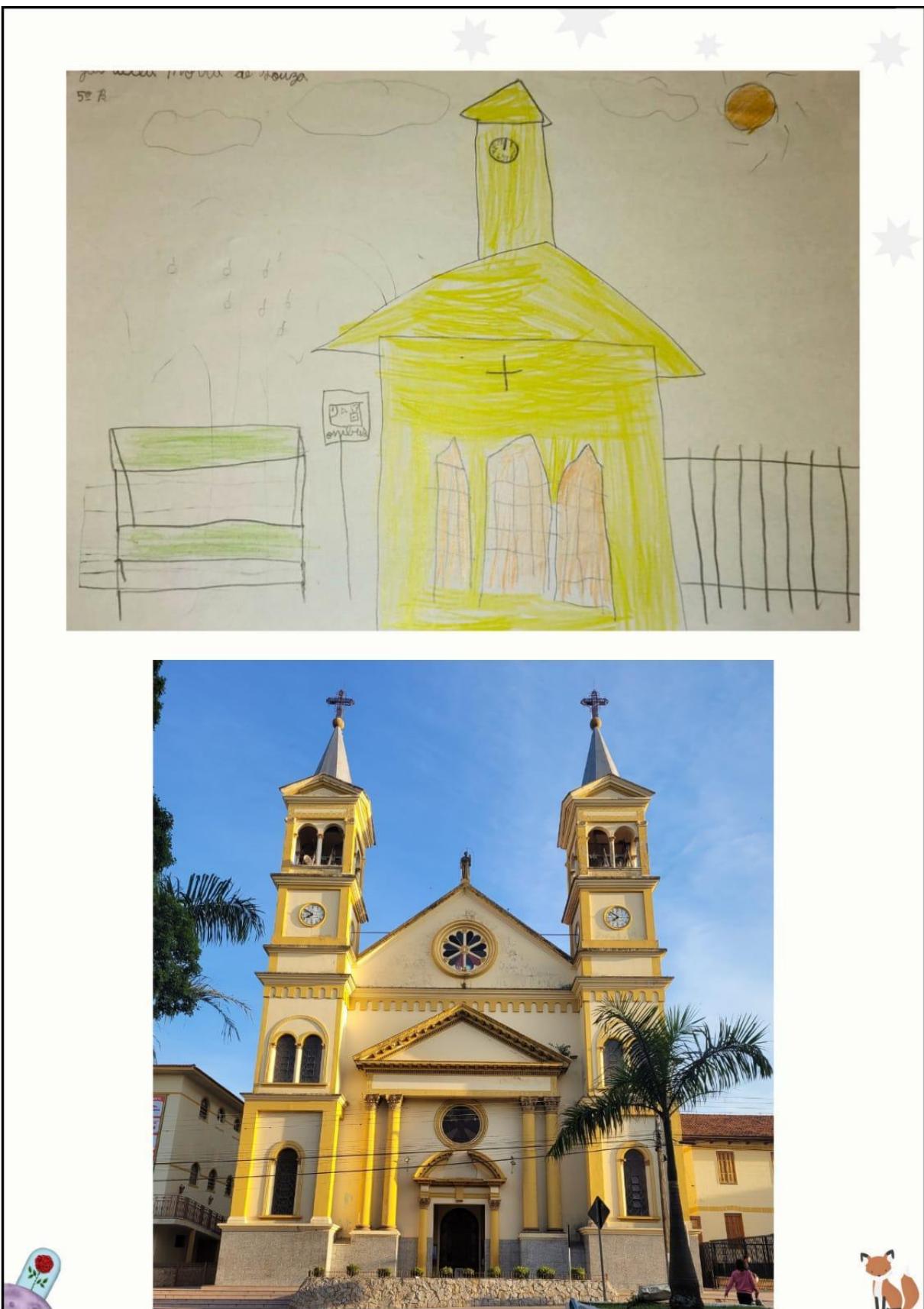
Figura 10: Quadro para a imaginação geográfica (V)



Desenho: Vitor, 10 anos. Foto: Ribeiro, L. O. (2022).

Também há a Igreja Matriz (Figura 11), da paróquia Santo Antônio de Pádua, quase centenária, com 95 anos de existência. Esta igreja foi uma das primeiras do município, e se destaca por sua imponência arquitetônica. É um ponto de referência na cidade, assim como muitas cidades pequenas no interior possuem uma igreja central que serve como um marco icônico, e Santo Antônio da Platina não é exceção.

Figura 11: Quadro para a imaginação geográfica (VI)



Desenho: Gabriella, 10 anos. Foto: Ribeiro, L. O. (2023).

Com base nas recordações da minha infância, estou buscando repensar minha perspectiva como pesquisadora, a fim de compreender que muitos aspectos que as crianças concebem não são relevantes necessariamente relevantes para o mundo dos adultos. Da mesma maneira, as concepções dos adultos nem sempre são totalmente relevantes para as crianças. Merleau-Ponty (2003) demonstra que não é apenas o mundo como é visto que está em discussão, mas também a experiência que os indivíduos têm com esse mundo.

Figura 12: Quadro para a imaginação geográfica (VII)



Desenhos: Maísa, 10 anos; Antônio, 11 anos; Augusto, 10 anos; Milena, 11 anos (2023).

Conforme as ilustrações (Figura 12) e as conversas em sala de aula, é possível inferir que as crianças estejam em uma fase de transição, sendo menos egocêntricas. Em seus desenhos, elas conseguem demonstrar elementos simbólicos e abstratos que não necessariamente fazem parte do seu cotidiano, como o Cristo no alto do morro, a praça central, o letreiro na entrada da cidade e até o parque que surge uma vez por ano durante a Feira Agropecuária na cidade. Isso sugere a transição para a fase operatória concreta, conforme demonstrado por Piaget (1999).

Lembramos que essa transição não ocorre de maneira uniforme em todas as crianças. A experiência em sala de aula tem mostrado que cada criança pode progredir em seu próprio ritmo e de maneiras variadas. Portanto, é fundamental que estejamos atentos a essas mudanças no desenvolvimento cognitivo das crianças para oferecer a elas oportunidades para que continuem a explorar e expandir suas capacidades envolvendo seu pensamento como parte de sua corporeidade.

Figura 13: Quadro para a imaginação geográfica (VIII)

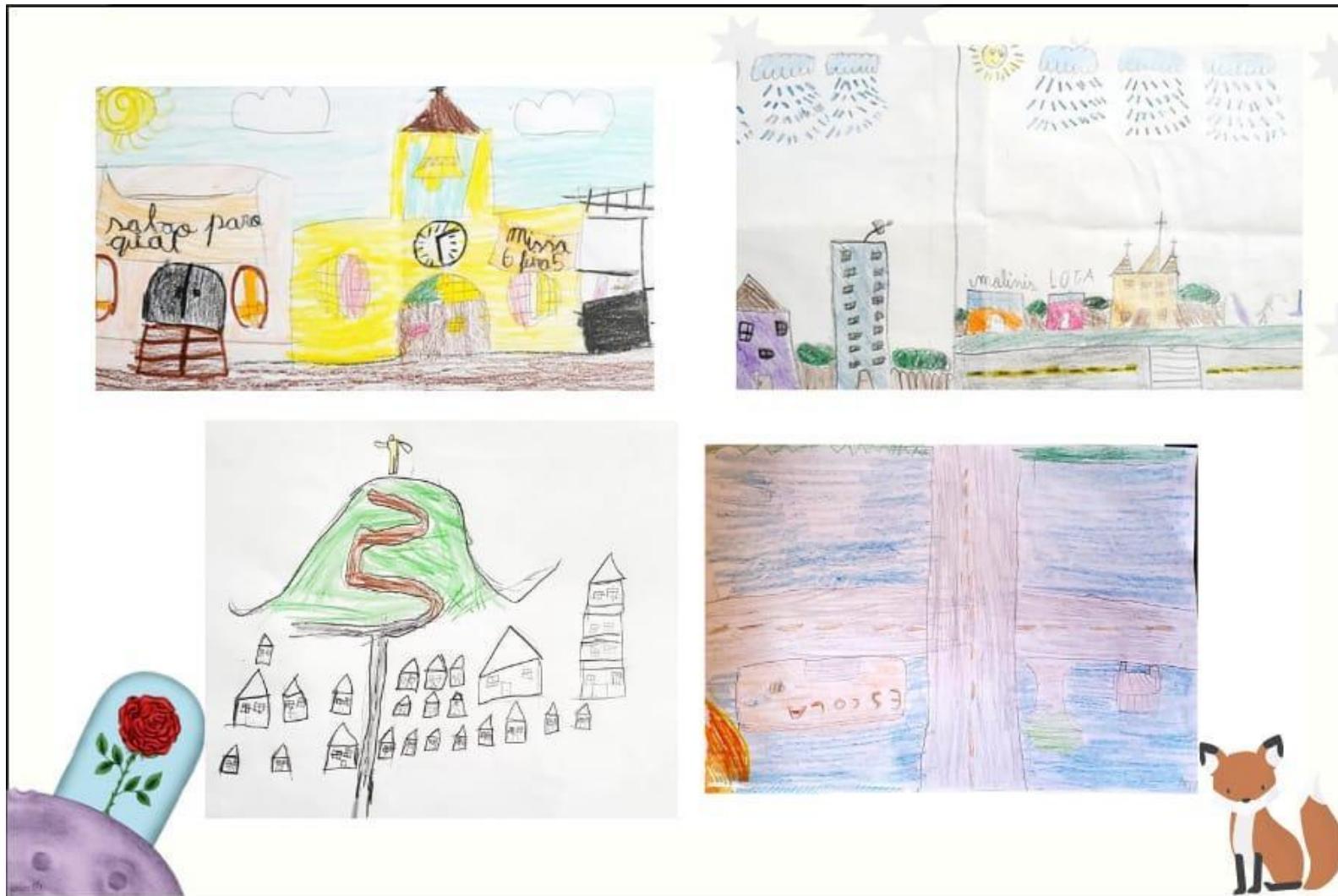


Desenhos: Ludmila, 10 anos; Adriel, 11 anos; Luiza, 11 anos; Joaquim, 10 anos (2023).

Porém, é possível observar que as crianças que criaram esses desenhos (Figura 13) ainda não atingiram o estágio operatório concreto de acordo com Piaget (1999). Isso se deve ao fato de que, através de seus desenhos, eles ainda se concentram em elementos do seu cotidiano, como suas casas, escola e bairro, demonstrando maior ênfase em aspectos egocêntricos.

Acredita-se que, dessa forma, as crianças desenvolvam suas concepções de saberes e significações, embora esse processo não ocorra de forma linear e abrupta, como Piaget explicita em suas teorias e já discutido anteriormente, como demonstrado na Figura 14.

Figura 14: Quadro para a imaginação geográfica (IX)



Desenhos: Victor, 10 anos; Giovanna, 11 anos; Luiz Henrique, 11 anos; Emanuelle, 10 anos (2023).

O corpo está presente e ocupa um espaço. Quando pensamos na relação entre o ser humano e o mundo, é preciso identificar que esse não é apenas uma parte do espaço, mas que ele o habita, o cria e o (re)cria, como salientado por Tuan (1983). As experiências no mundo são essenciais para as crianças, muito mais do que na do adulto, que já tem inúmeras concepções e significações. A partir da ideia de que a criança é um ser em busca de novas experiências, ela faz parte do mundo, contribuindo para a criação de significações, pois é a partir do mundo que ela mesma se constrói.

A complexidade do mundo é vivenciada pela criança, que o considera uma extensão desse mundo, sem ideais preconcebidas. O corpo e a mente da criança são inseparáveis, o que ela vivencia é o que ela constrói de significado. A ligação direta entre o mundo e a criança permite que ela desenvolva uma compreensão particular do que é visível, conforme discutido por Dardel (2011).

O desenho se torna um reflexo de tudo aquilo que a criança percebe, uma vez que ela observa, experiencia e constrói seus significados para os objetos do mundo. Nesse sentido, entender os desenhos das crianças representa um valioso caminho para compreender o pensamento na infância. Nos desenhos apresentados anteriormente, podemos perceber a forma como as crianças veem o mundo, o egocentrismo, conforme descrito por Piaget (1999), a criação de perspectivas espaciais, conforme destacado por Lívia de Oliveira (2000), e a relação espacial, global e fragmentada com a realidade, tal como percebida pela criança, conforme explorado por Merleau-Ponty (2006).

A percepção e a experiência são elementos a serem considerados em nossas abordagens pedagógicas, a fim de possibilitar um melhor entendimento das relações das crianças com o espaço e suas construções de espacialidade. O mundo visível, em interação com a atividade humana, abre as portas para um outro mundo: o mundo imaginário, que carrega simbologias que pode ser considerado uma espécie de geografia interior, onde a espacialidade da criança que vive e experiencia é construída. A geografia vai além daquilo que está diante de nossa vista, envolvendo também as significações dos outros, conforme discutido em Dardel (2011).

4 EM BUSCA DE UMA GEOGRAFIA HUMANISTA PARA A CRIANÇA

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), na área do componente curricular da Geografia para o Ensino Fundamental – Anos iniciais, destaca-se a importância de valorizar e problematizar as experiências individuais e familiares que os estudantes trazem consigo.

Desse modo, exploramos estas temáticas com base na realidade que as crianças expressam em sala de aula. A perspectiva do espaço vivido também é abordada nesse contexto, estabelecendo conexões entre as experiências e os espaços de vivência.

O pensamento espacial também é um elemento que integra o componente curricular da Geografia com as demais áreas de ensino, como Literatura, Arte, Ciência e Matemática, auxiliando na resolução de problemas por meio das perspectivas espaciais relacionadas à percepção (Brasil, 2017).

Os temas abordados na pesquisa estão de acordo com as unidades temáticas a seguir:

1. O sujeito e seu lugar no mundo: busca-se explorar as experiências das crianças para compreender as dinâmicas com a sociedade, valorizando a relação com o outro, as memórias e suas vivências, estimulando a construção de conhecimentos e habilidades;
2. Conexões e escalas: aqui, articulam-se diferentes espaços em nível local e global, como nas oficinas de desenho, onde propomos as ilustrações de várias localidades para compreender as relações com o meio;
3. Formas de representação e pensamento espacial: exploram-se o domínio da leitura do espaço das crianças a partir da alfabetização cartográfica, auxiliando para a leitura de mundo;
4. Natureza, ambientes e qualidade de vida: esta unidade aborda a relação entre os elementos naturais encontrados na vivência dos estudantes e as observações sobre a atuação humana para/com esses elementos.

Destacamos esses excertos da BNCC para evidenciar que esta pesquisa contribui para a compreensão dessas unidades temáticas e promove a reflexão sobre o papel das experiências infantis na formação do conhecimento geográfico. Apesar das atividades relacionadas estarem em conformidade com a BNCC, tivemos que ir além do que o documento abrange, pois, muitos caminhos para a espacialização das crianças não estão contemplados nele.

Além das orientações da BNCC, é importante sempre retomarmos à questão: “O que é a Geografia?”, Gomes (2017, p. 13) responde que: “É uma forma de pensar. [...] para além daquelas acepções que costumeiramente temos da Geografia, ela é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento”.

Esse mesmo autor identifica três domínios do que é o ‘geográfico’ ou a qualidade intrínseca da Geografia. Um desses domínios é uma forma de sensibilidade, uma espécie de impressão causada pela dimensão espacial ou uma forma de orientar os movimentos corporais no espaço. O segundo domínio é a inteligência espacial, composto por um conjunto de conhecimentos que são adquiridos no mundo vivido. O terceiro domínio refere-se ao campo do conhecimento que denominamos como ciência geográfica.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a criança possui os dois primeiros domínios mencionados por Gomes. Ao se estender ao mundo, a criança manifesta esses primeiros domínios do geográfico de forma singular, o que lhe permite organizar o seu entendimento sobre o mundo vivido. Porém, constatamos que muitas vezes a criança não recebe a validação que merece por ser quem ela é, pela forma única de compreender e expressar as percepções de seu mundo e, em última análise, por tudo aquilo que ela traz consigo e pode contribuir para diversos contextos.

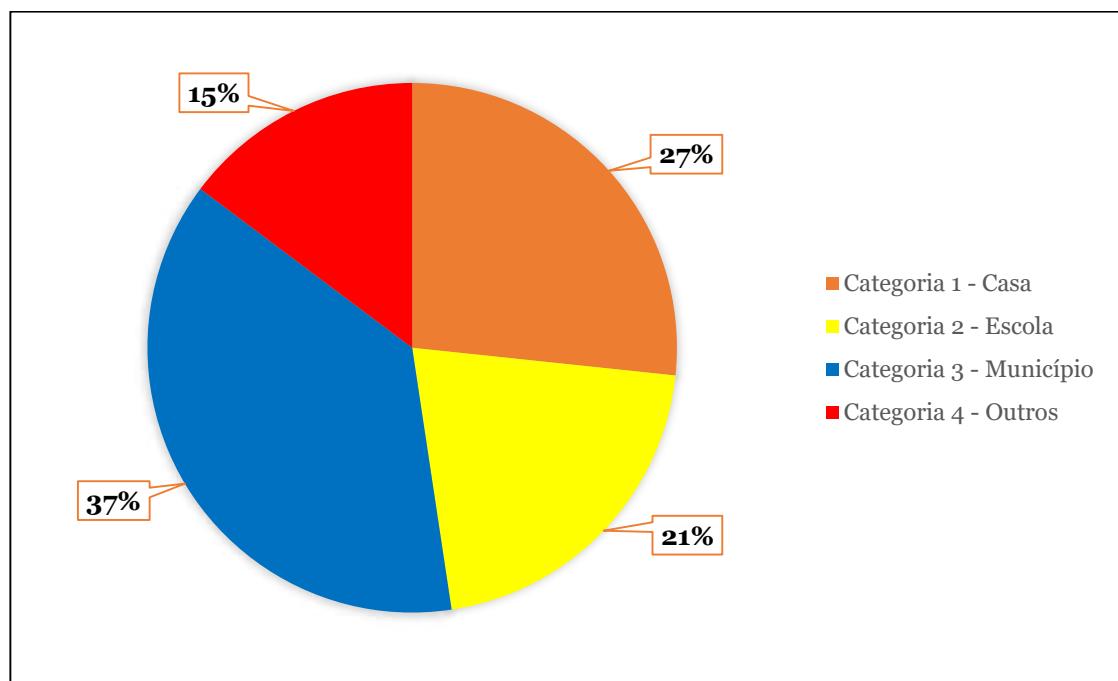
Ao realizar a pesquisa com as crianças e analisar suas narrativas, seja por meio dos desenhos ou da oralidade, partimos de várias perspectivas que corresponderam a cada experiência e significado. Desse modo, categorizamos os desenhos em relação aos fenômenos que mais se destacaram nas ilustrações. A análise foi baseada na oficina de desenhos, na qual as crianças criaram suas ilustrações e as apresentaram, descrevendo o significado de cada detalhe.

Na Geografia, em particular, a descrição do desenho feita por quem o realiza frequentemente não está alinhado com o que está sendo proposto. No entanto, nesta pesquisa, foi essencial que as crianças expressassem o que estavam representados em seus traços delineados à lápis, reconhecendo que o desenho deve ser interpretado a partir da perspectiva infantil, contribuindo assim para uma visão holística da espacialidade da criança.

Assim, identificamos quatro elementos que foram mais frequentes nos desenhos das crianças: 1) A casa; 2) A Escola; 3) O Município; e 4) Outros, sendo que esta última categoria abrange ilustrações que não se enquadram nas demais categorias de

interpretação, como um campo de futebol, o desenho do planeta, entre outros elementos, conforme mostrado na figura 15.

Figura 15: Categorias de interpretação dos desenhos infantis.



Elaboração: Ribeiro, L. O. (2023).

A partir dos desdobramentos dos desenhos das crianças que foram coletados, conseguimos enriquecer nossa interpretação, pois, ao examinarmos as categorias, ficou evidente que uma parcela significativa das crianças se estende para além do mundo vivido da casa ou da escola. A categoria que engloba o município revelou uma expressiva compreensão por parte das crianças, nas quais as concepções de Piaget (1999), incluindo a fase operatória, e deixando o egocentrismo de lado, ficaram evidentes nos traçados infantis.

A partir disso, também percebemos que a extensão da criança ao mundo está intrinsecamente ligada a essa relação, onde o mundo da criança abrange tudo o que a envolve, demonstrando uma grande interconexão de ideias entre o ser e o mundo. Assim, o mundo da vida da criança e o seu próprio ser no mundo convergem na interpretação da criança, como Merleau-Ponty (2006) nos apresenta.

Para entender como a Geografia pode contribuir nesse sentido, é importante considerar as perspectivas que se relacionam com a criança e seus modos de vivenciar

e espacializar. Nesse contexto, é fundamental destacar as perspectivas associadas à Geografia e suas correlações com o Ensino Fundamental e a criança.

Com esse entendimento, priorizamos dialogar com autores que nos aproximam de uma Geografia no Ensino Fundamental na perspectiva da Geografia Humanista, possibilitando uma interconexão com o arcabouço teórico delineado na presente pesquisa. Davim e Marandola Jr (2016) ressaltam que a Geografia se destaca como uma disciplina escolar que, entre as demais, mais se integra a outras áreas de ensino, possibilitando uma diversidade de perspectivas que enriquecem significativamente o ensino da Geografia Humanista, como uma abordagem no campo da Geografia.

Davim e Marandola Jr (2016) relatam que no início do século XX, Husserl já apontava que a ciência moderna estava se distanciando da compreensão efetiva da realidade, enfatizando o sentido de se aproximar do mundo vivido, das significações e da experiência.

Compreendendo a perspectiva humanista, ela se alinha à reflexão sobre as inúmeras possibilidades e abordagens que podem se tornar novas formas de conceber o fazer geográfico, divergindo das percepções habituais. Para adentrarmos na perspectiva da Geografia Humanista, é necessário desvincular-se das formas convencionais de enxergar o mundo e relacionar-se com as coisas como elas realmente são, no aqui e agora. Observar o fenômeno em sua essência, por meio da experiência, é essencial. Ao incorporar a fenomenologia nesse contexto, abrimos um caminho que leva em consideração todas as vivências, os afetos e diversos outros elementos que devem ser contemplados no processo científico (Davim, 2019).

O ensino intelectual mais seguro captura apenas aquilo que é homogêneo em seus resultados, ocultando as formas diversas de pensamento que podem surgir. Em um ensino humanista, buscamos ideias capazes de provocar transformações na dinâmica da inter-relação entre o saber científico e os saberes da cultura. A educação exclusivamente científica torna-se desinteressante por não incorporar a realidade do mundo, deixando os estudantes sem estímulo para refletir sobre os acontecimentos, o que os afasta da própria ciência (Davim; Marandola Jr, 2016).

A postura do cientista deve mudar, buscando a interlocução entre os diversos pensamentos existentes, as experiências vividas e os elementos da realidade, consequentemente utilizando uma multiplicidade de métodos (Davim; Marandola Jr, 2016).

É fundamental ir além de um ensino de geografia estritamente científico e reconhecer que o mundo oferece diversas abordagens para conceber a geografia, considerando toda essa geograficidade como uma amalgama de existência, experiência, ensino e aprendizagem (Oliveira; Moura, 2021, p. 28).

Baptista e Gratão (2004) nos lembram de nosso importante papel de incentivar a expressão da criança quanto às suas formas de habitar, perceber e vivenciar o espaço abre caminhos para que o ensino transcendia concepções generalistas, permitindo perceber os diversos significados do mundo vivido. Assim como Davim e Marandola Jr. (2016), mostram que para uma abordagem educacional humanista, é essencial promover a liberdade nas interações escolares e cultivar uma compreensão abrangente dos conteúdos curriculares. Dessa forma, as crianças podem compreender o mundo conforme suas vivências, em contraposição à imposição de visões dos livros didáticos (Davim; Marandola Jr, 2016).

Estamos em busca de uma abordagem geográfica que transcendia os limites físicos da escola, posicionando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem de maneira abrangente. Reconhecemos que a criança pode contribuirativamente para sua própria aprendizagem por meio das percepções e significados construídos durante suas vivências. Corpo e mente não são elementos dissociados no indivíduo, como defendemos ao longo desta pesquisa; é crucial compreender suas inter-relações de maneira holística.

A vida cotidiana e a escola não estão separadas, assim como a vida está intrinsecamente ligada ao mundo como um todo. Refletir sobre cada manifestação geográfica resultante dessa vivência na escola é essencial para orientar o próprio desenvolvimento do pensamento geográfico. Nas palavras de Oliveira e Moura (2021, p. 34) o “[...] fazer geográfico nasce na cotidianidade” e, estimular essa presença da multiplicidade geográfica na escola, é mostrar que a Geografia está interligada a cada um de nós, fazendo e refazendo laços, signos, vivências e experiências.

Vamos explorar a elaboração da Geografia Humanista para a Criança, que parte do princípio de que a criança não simplesmente ocupa um espaço ou lugar, mas, de fato, ela própria é o espaço ou lugar, representando uma unidade vivencial. O contato das crianças com diversos ambientes, pessoas e experiências distintas promove seu desenvolvimento, conduzindo-as em direção a uma maior humanização. A Geografia da criança busca entender, na perspectiva da infância, a espacialidade imbuída nas

vivências e significações que a criança cria e recria, além de buscar as reverberações destes fenômenos (Lopes, 2018).

Lopes (2018) argumenta a favor de estimular não apenas o protagonismo e a participação da criança, mas também de adotar uma perspectiva diferente como adulto, buscando entendê-la e envolvê-la nos processos que a cercam, através do reconhecimento de seu mundo vivido. Dessa forma, podemos compreender as perspectivas da criança, suas significações e seus modos de viver, destacando sua presença nos espaços e todas as suas formas de se manifestar no mundo, criando suas próprias espacialidades. Ao abrir caminho para essas perspectivas, reconhecemos que muitos elementos relacionados à Geografia e seu ensino, direcionados às crianças, como os mapas, frequentemente adotam uma perspectiva "adultocentrada", negligenciando aspectos que a criança considera importante ao analisar o espaço.

Lopes (2018) elabora algumas construções que nos ajudam a refletir sobre o campo cartográfico e a perspectiva da criança:

- As crianças “mapeiam” o que conhecem, nem sempre o que veem;
- Ao construírem seus mapas, usam por base a linguagem oral e presentam dessa forma o seu pensamento, por isso “explicam”, “falam” sobre o que desenham;
- Nesse processo de representação, as relações dialógicas estão muito presentes, seja nas interações entre crianças ou entre adultos (Lopes, 2018, p. 80).

Lopes (2018) destaca que as crianças não desenham em busca da "perfeição" segundo a lógica dos adultos ou de observadores externos. Ao contrário, o desenho infantil reflete a busca pela sua própria perspectiva, envolvendo o desenvolvimento de estratégias internas para expressar visualmente sua visão única. Quando a criança experimenta o espaço, ela não está apenas reproduzindo espaços já existentes, mas está envolvida na construção de algo totalmente novo.

Lopes (2018) enfatiza que a criança cria uma espacialidade única, não limitada à reprodução de espaços pré-existentes. Ao abordar a construção de uma "Geografia da Criança", defende a importância de compreender as relações que as crianças trazem consigo ao criar suas próprias espacialidades. Isso envolve aprender novas formas e adotar novas perspectivas para entender a humanidade, desviando-se das normas convencionais e abraçando a diversidade das experiências infantis.

Em outra pesquisa, Lopes (2009b) afirma que a criança expressa-se de maneira contínua, cumulativa e abrangente, interagindo não apenas com outros indivíduos, mas também consigo mesma, construindo assim sua realidade e seu pensamento.

Ao vivenciar os espaços, cada criança desenvolve sua perspectiva única de ver e experienciar o ambiente. Algumas podem adotar abordagens que os adultos consideram "corretas", enquanto outras podem atribuir novos propósitos ao espaço, conferindo-lhe um significado pessoal. Nesse contexto, o que importa é a ação no espaço e sua utilização prática (Vasconcellos, 2008).

Quando nos deparamos com a espacialidade da criança, é crucial reconhecer que não podemos compreendê-la de maneira uniforme para entender a espacialidade infantil como um todo. Isso se deve ao fato de que cada criança constrói sua própria espacialidade com base em sua linguagem, elementos culturais e ações, revelando assim como ela se apropria de suas experiências com o mundo (Lopes, 2009b).

Vasconcellos (2008) acredita que é essencial reconhecer a diversidade de infâncias e as diferentes percepções que as crianças têm do mundo. Estamos todos imersos em uma sociedade compartilhada, e para compreender as experiências infantis, é crucial redimensionar nosso olhar, afastando-nos da visão adultocentrada nas práticas pedagógicas. Devemos aprender a enxergar o mundo através dos olhos das crianças, reconhecendo-as como atores sociais que coexistem e compartilham ações com os adultos.

Para Freire e Guimarães (2014) é fundamental considerar as percepções das crianças no processo de ensino. O ensino é uma oportunidade de envolver as crianças de maneira encantadora com o mundo ao seu redor. Ao buscarmosativamente compreender as percepções das crianças, não apenas promovemos um aprendizado mais significativo, mas também permitimos que elas se apaixonem pelo conhecimento e, assim, desenvolvam uma relação mais profunda e positiva com o mundo que as cerca.

Lopes (2008) mostra que ao estenderem-se ao mundo de uma maneira distinta da dos adultos, as crianças moldam suas próprias espacialidades, recusando o papel de submissão frequentemente associado à perspectiva infantil. Isso revela a capacidade única das crianças de construir, explorar e interpretar o espaço de uma forma que vai além das expectativas tradicionais, desafiando as visões simplificadas e estereotipadas que podem limitar a compreensão plena de sua experiência no mundo.

Essa abordagem dinâmica das crianças em relação ao espaço não apenas enriquece suas vidas, mas também contribui para uma compreensão holística e inclusiva do ambiente em que vivemos. É crucial reconhecer que as crianças são agentes ativos na sociedade e desempenham um papel fundamental na construção dos espaços, lugares e territórios, contribuindo para as geografias que existem ao nosso redor. Diante disso, torna-se imperativo direcionar nossa atenção a essa fase crucial da vida, na qual são formados diversos conceitos e significados que influenciarão a maneira como percebemos o mundo ao longo de toda a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dual entre Criança e Adulto sugere que cada fase da vida abarca formas distintas de perceber e criar espacialidades. Nesse contexto, é essencial compreender a criança em sua singularidade, considerando seu modo de viver, perceber, experimentar, espacializar e geografizar a partir de sua própria perspectiva, e não através da lente da percepção adulta. Essa compreensão mais abrangente reconhece a riqueza e a singularidade da experiência infantil, permitindo uma apreciação mais profunda e autêntica da complexidade das construções espaciais das crianças.

Diante das concepções apresentadas nesta pesquisa, o mundo vivido da criança emerge como um aliado significativo na busca por compreender as relações espaciais. As geografias infantis se revelam numerosas e enriquecedoras, repletas de elementos que evidenciam a profunda interação da criança com o espaço ao seu redor. Esse é o ponto de enlace com a Geografia Escolar, onde a valorização e incorporação dessas experiências particulares podem enriquecer significativamente o processo pedagógico, proporcionando uma abordagem holística e conectada com a realidade vivida pelas crianças.

Com os estudos foi possível conhecer melhor as ideias de Merleau-Ponty (2006), que amplia essas concepções, posicionando a criança como o centro do processo, dotada de uma percepção singular, caracterizada por polimorfismos e uma orientação "mundocentrada". Com isso, percebemos a importância de compreender a criança através de suas próprias ideias, a fim de que o Ensino de Geografia se aproxime o máximo possível de suas vivências e experiências.

Considerando toda a complexidade da espacialidade infantil, o desenho surgiu durante a pesquisa, como uma expressão significativa para compreender essa percepção singular das crianças. Através dos traços infantis, pudemos discernir com maior clareza como a criança se entende, se expande e interage com o mundo ao seu redor.

Os desenhos apresentados suscitaram uma reflexão profunda sobre as percepções infantis, pois são por meio desses que as crianças revelaram suas espacialidades e formas de vivenciar o mundo. As narrativas entrelaçadas aos desenhos infantis forneceram mais uma evidência clara de como se desenrola o processo espacial

na infância, destacando o desenvolvimento singular de cada criança em seu próprio ritmo ao interpretar o mundo à sua volta.

Com Piaget (1999) foi possível compreender a maneira perspicaz das manifestações de egocentrismo presentes nas ilustrações apresentadas. A singularidade de cada criança se sobressaiu na forma como expressaram suas percepções de mundo por meio de suas próprias experiências espaciais.

A pesquisa revelou a necessidade premente de explorarmos novas (re)interpretações dos conceitos de 'criança' e 'infância', conectando-os de maneira abrangente ao espaço e suas complexas relações. Essa abordagem integral busca compreender de forma profunda como as crianças constroem significados e interagem com o ambiente ao seu redor.

Trilhamos caminhos para perceber a espacialidade através da lente da Geografia Humanista, fundamentada na Fenomenologia, buscando compreender as crianças de maneira integral no contexto educacional, muitas vezes limitado à compreensão intelectual da criança em sala de aula.

As memórias apresentadas sobre a minha infância proporcionaram um reflexo das experiências de uma criança do passado que compartilhou os mesmos espaços com as crianças participantes no presente, entrelaçando vivências diversas em um mesmo local. A criança experiencia o espaço de forma holística, integrando seu intelecto e corporeidade, conferindo significado à sua vivência por meio das ações no mundo ao seu redor.

Na busca por um ensino holístico para as crianças, a Geografia Humanista emergiu como um campo de extrema importância, capaz de capturar as vivências e experiências desses indivíduos, explorando as espacialidades únicas presentes no ambiente escolar.

Há muito a percorrer para ampliar a percepção da sociedade em relação às crianças, reconhecendo-as como seres ativos em vez de meros seres em desenvolvimento para a fase adulta. Este é o primeiro passo para a construção de uma nova abordagem em suas relações, compreendendo suas especificidades, significações, experiências, vivências, espacialidades e geografias.

A relação da criança com a casa, a escola, o município e o mundo traz consigo uma multiplicidade de percepções, refletindo ação infantil no mundo com suas próprias significações, opiniões e espacialidades. Essa abordagem integral permite

uma compreensão mais profunda e autêntica das complexas interações das crianças com seu entorno.

Almejamos prosseguir na escavação fenomenológica das perspectivas da criança através da Geografia Humanista, reconhecendo-a como um ser que se relaciona com o mundo de maneira única em comparação aos adultos, criando suas próprias espacialidades, conceitos e significações. Esses elementos fundamentais precisam ser incorporados no ambiente escolar para promover um ensino mais atrativo e envolvente.

Compreender as crianças é o primeiro passo para compreender o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem integral proporciona um alicerce sólido para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e singularidades das crianças, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais significativo e enriquecedor.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.

ALMEIDA, R. D. de. Cartografia e Infância. *VI Colóquio de Cartografia para Crianças e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares. 2009*. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2798935/mod_resource/content/1/Cartografia-e-infancia.pdf Acesso em: 22 jul 2022.

ALVES, F. D. Considerações sobre métodos e técnicas em geografia humana. *Diálogos*, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p.227-241, 2008.

BAPTISTA, A. M. C.; GRATÃO, L. H. B. Arte de ensinar geografia pelos caminhos da percepção da paisagem – "Experiências vividas" pelo campus da UEL. In.: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs) *Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – Reflexão*. Londrina: AGB, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

DARDEL, E. *O homem e a terra*. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIM, D. E. M. A experiência na pesquisa em geografia humanista: abertura e desafios. *Revista GEOgrafias*, Edição especial, 2019.

DAVIM, D. E. M; MARANDOLA JR, E. J. M. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre a cultura e a ciência. *Caderno de Geografia*, v. 26, n. 47, 2016

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Partir da Infância: Diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRATÃO, L. H. B; MOURA, J. D. P. Pelo (per) curso das águas ... No “Caminho d’ “O Rio”... Múltiplos olhares! In: FERNANDES, A; CRAVO, C.; CASTRO, F.V. de. *Desafios curriculares no séc.XXI*. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. p. 231-253 (Conferencias debates interdisciplinares)

GOMES, P. C. da C. *Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HOLZER, W. *Um estudo Fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

HOLZER, W. Ser-na-cidade: Por uma arquitetura e urbanismo como ligar. *Revista de Filosofia: Pensando*, vol.08, n.16, 2017, p. 20-32.

HUSSERL, E. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Trad. Diogo Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

IBGE. *Cidades: Santo Antônio da Platina (2022)*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/santo-antonio-da-platina/panorama>. Acesso em 11 de jun. de 2022.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. RJ: Vozes, 2008.

JULIASZ, P. C. S. *O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPES, J. J. M. *Geografia das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias*. Editora Unijuí, v. 23, n. 79, p. 65-82, jan. / jun. 2008

LOPES, J. J. M. A criança e sua condição geográfica: Contribuições da Geografia da Infância. *O Social em Questão*, v. 20, n. 21, 2009a.

LOPES, J. J. M. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009b.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOWENFELD, V.; BRITTAINE, W. I. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.) *Perspectivas da Geografia*.2ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 103-141.

- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Companhia Editora do Minho: Porto, 1969.
- MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. *Qual o espaço do lugar?*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- MARIETTO, M. L. Participant and non-participant Observation: theoretical contextualization and guide suggestion for methods application. *Iberoamerican Journal of Strategic Management*, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- MERLAU-PONTY, M. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- OLIVEIRA, L. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. *Geografia*, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 5-22, ago. 2000.
- OLIVEIRA, L. Percepção do meio ambiente e Geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. MARANDOLA JR., E.; CAVALCANTE, T. V. (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- OLIVEIRA, L. A.; MOURA, J. D. P. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. *Geograficidade*, v. 11, n. 2, 2021.
- PENNA, A. G. *Percepção e aprendizagem*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1969.
- PESSÔA, V. L. S. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 4-18, 2012.
- PIAGET, J. *Introduction. La représentation du monde chez l'enfant*. 3 ed. Alcan: PUF, 1947, p. 5-30. (Original publicado em 1926).
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.
- RELPH, E. C. As bases fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, Rio Claro, vol.4, n. 7, p.1-25, 1979.
- RIBEIRO, L. O.; MOURA, J. D. P. Os desenhos da criança: representações e significações sobre lugares e paisagens no universo infantil. In.: Anais do XV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Salvador: UNEB, 2022

RIBEIRO, L. O.; SOUZA, M. F.; MOURA, J. D. P. Perspectivas da infância nos espaços escolares: Notas sobre as experiências vividas. No prelo

RICHTER, D. *Raciocínio Geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio.* Tese (Doutorado em Geografia) – Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Le petit prince.* Avec des aquarelles de l'auteur. Mariner Books, Boston, New York, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe.* Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2016.

SANTOS, C. *O desenho da paisagem feito por aluno do ensino fundamental.* Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, C. A geografia da infância no ensino fundamental em Nova Iguaçu/RJ. *Ciência Geográfica*, Bauru, n. 1, vol. 24, jan./dez. 2020.

SANTOS, J. B. Escola como espaço feliz: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar:* A perspectiva da Experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia:* Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

VASCONCELLOS, T. *Reflexões sobre infância e cultura.* Niterói: EDUFF, 2008.

VEIGA, L. A.; TORRES; E. C.; PEREZ, L. A. Lugares de medo e de alegria nos desenhos estudantes do 6º ano do ensino fundamental em aula de geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 10, n. 18, p. 82-99, jan/jun. 2019.

VEIGA, L. A.; TORRES; E. C.; PEREZ, L. A. O desenho e a maquete de massinha de modelar nas aulas de geografia. In.: PORTUGAL, J. F.; VEIGA, L. A.; TORRES, E. C. (Orgs.). *Didática da Geografia: Linguagens e Abordagens.* Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2022.

7 APÊNDICES

Apêndice 1 –Livro: *Santo Antônio da Platina – vivências a partir da Infância*



AUTORES:

Anna Lívia Lemos
Antônio Augusto Costa de Moraes
Augusto Ayub Veltrini Rodrigues
Aurpelio Martim e Silva
Clara Brandani Bannwart Ribeiro
Emanuelly Ferreira Barbosa
Gabriel dos Santos Vaz
Heloísa Sousa de Oliveira
Isadora Fernandes
João Henrique Domingues
Júlia Ayumi dos Santos Toda

Kauã Henrique Gomes Pereira
Laura Paião Dantas
Laura Pires dos Santos
Maria Clara da Silva
Maria Flor da Costa Menk
Mel Cintra Vieira Corrêa
Murilo Quevedo Alves Ferreira
Otávio Ferreira de Melo Nunes
Otávio Paixão do Prado
Pedro Antônio Matias Rosa
Pedro Rodrigues dos Santos
Pietro Henrique de Mello Assi

Esse livro fez parte da pesquisa de mestrado intitulada “A espacialidade da criança: Sobre a experiência perceptiva como abertura ao mundo da vida” da professora-pesquisadora Lygia de Oliveira Ribeiro. As crianças estudantes da Escola Municipal Sagrada Família do 5 ano A expressaram suas experiências perceptivas sobre o município de Santo Antônio da Platina - Paraná

**OLÁ! BEM-VINDO (A) PELA PRIMEIRA VEZ A SANTO
ANTÔNIO DA PLATINA!**

**EU SEI QUE É TUDO MUITO ESTRANHO ESTAR PELA
PRIMEIRA VEZ AQUI. MAS ACREDITO QUE CERTAMENTE
VOCÊ IRÁ GOSTAR DE LER ESSE LIVRO E DESCOBRIR TUDO
SOBRE SAP (AHH, NEM FALEI! ESSA É A ABREVIAÇÃO DA
NOSSA CIDADE QUE SE CHAMA SANTO ANTÔNIO DA
PLATINA).**

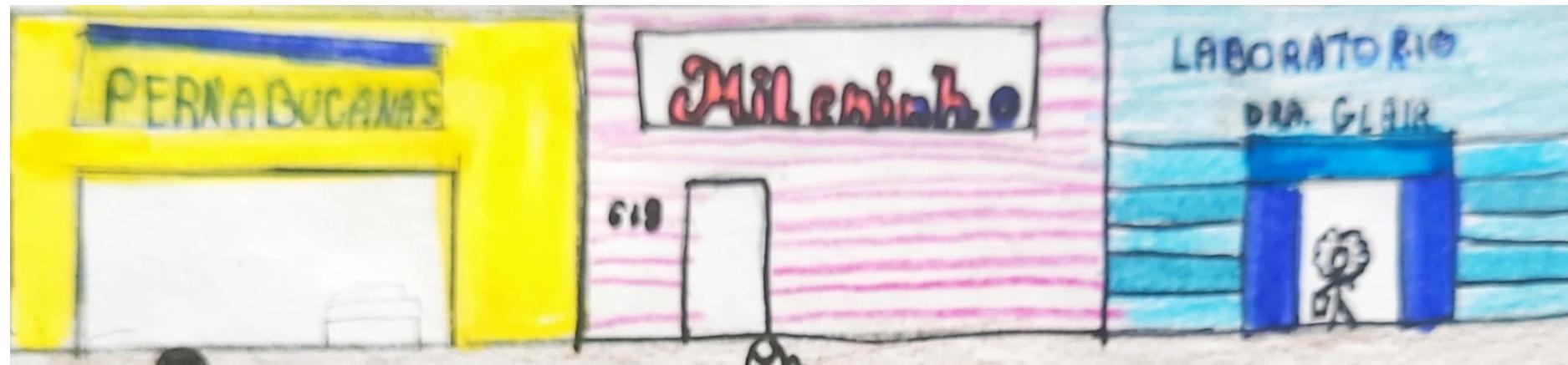


Pedro G.

O MUNICÍPIO FICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL, NO NORTE DO PARANÁ. ESTÁ A 363 QUILÔMETROS DA CAPITAL DO NOSSO ESTADO, CURITIBA. OS MUNICÍPIOS VIZINHOS SÃO ABATIÁ, BANDEIRANTES, BARRA DO JACARÉ, GUAPIRAMA, JACAREZINHO, JOAQUIM TÁVORA E JUNDIAÍ DO SUL



**TAMBÉM É POLO COMERCIAL, ENTÃO JÁ SE PREPARE PARA
ENCONTRAR MUITAS LOJINHAS AQUI! MUITAS PESSOAS DE
OUTRAS CIDADES ATÉ VÊM AQUI PARA COMPRAR E
REVENDER EM SUA CIDADE.**



AQUI TAMBÉM ENCONTRAMOS O Povoado da Platina

Povoado da Platina



**E O DISTRITO DO MONTE REAL.
A CIDADE É PEQUENA, MAS É ACONCHEGANTE PARA SE VIVER.**



TEMOS VÁRIOS PONTOS TURÍSTICOS COMO: RIO CINZA...



A IGREJA MATRIZ (ELA É A IGREJA CATÓLICA MAIS CONHECIDA DE SAP)



NESSA CIDADE TEM VÁRIAS ESCOLAS, INCLUSIVE... A NOSSA! QUE É A ESCOLA MUNICIPAL SAGRADA FAMÍLIA. OS “AMARELINHOS”. NO PRÉDIO DESSA ESCOLA NÃO TEM SÓ UMA, NÃO, TEM TRÊS EM UMA! PRIMEIRO O INFANTIL, O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SAGRADA FAMÍLIA, O “VERMELHINHO”, TAMBÉM TEMOS A NOSSA ESCOLA QUE É DO 1º ATÉ O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O “BRANQUINHO”, A ESCOLA ESTADUAL SANTA TEREZINHA, QUE VAI DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. A NOSSA ESCOLA É MUITO DISPUTADA POR VAGA PORQUE É A MELHOR ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE! MAS TEM OUTRAS ESCOLAS MUITO BOAS NA CIDADE...



**É PRÓXIMO DA ESCOLA QUE TEMOS A AVENIDA
OLIVEIRA MOTTA, ONDE NA PRIMAVERA SE
EMBELEZA COM OS IPÊS AMARELOS, ROSA E
BRANCO.**



**ALÉM DESSA AVENIDA, TEMOS A AVENIDA FREI
GUILHERME MARIA, EM UMA DAS ENTRADAS DA
CIDADE**



E A AVENIDA JOSÉ PALMA RENNÓ NA OUTRA.



**VOLTANDO AOS PONTOS TURÍSTICOS TEMOS A PRAÇA DA
MATRIZ (QUE FICA EM FREnte A IGREJA MATRIZ) QUE SE
CHAMA PRAÇA FREI CRISTÓVÃO, LÁ TEM PARQUINHOS,
SOMBRA S DE ÁRVORES E UM LINDO CORETO, E ESTÃO
CONSTRUINDO UMA FONTE LÁ...**



**O PARQUE ECOLÓGICO ONDE TEM UMA TRILHA DE 2 QUILÔMETROS,
CONSEGUIMOS OUVIR VÁRIOS SONS DE ANIMAIS E PODEMOS APRECIAR
UMA VISTA LINDA! DURANTE A CAMINHADA TEM PARADAS E UMA
DELAS É DEPOIS DE UM TRECHO COM ESCADAS ONDE TEM UM
BANQUINHO QUE VEMOS A CIDADE TODA! E O LEGAL É QUE ANTES OU
DEPOIS DA TRILHA PODEMOS FAZER UM PIQUENIQUE**



AH! VOCÊ PRECISA CONHECER O MORRO DO BIM (ONDE FICA A ESTÁTUA DE JESUS COM UMA CAPELA) LÁ TEMOS UMA VISÃO PRIVILEGIADA DE TODA A NOSSA CIDADE E TIRAR LINDAS FOTOS. PODEMOS SUBIR TANTO A PÉ QUANTO DE CARRO. MAS ANDANDO, COM CERTEZA, É MAIS CANSATIVO



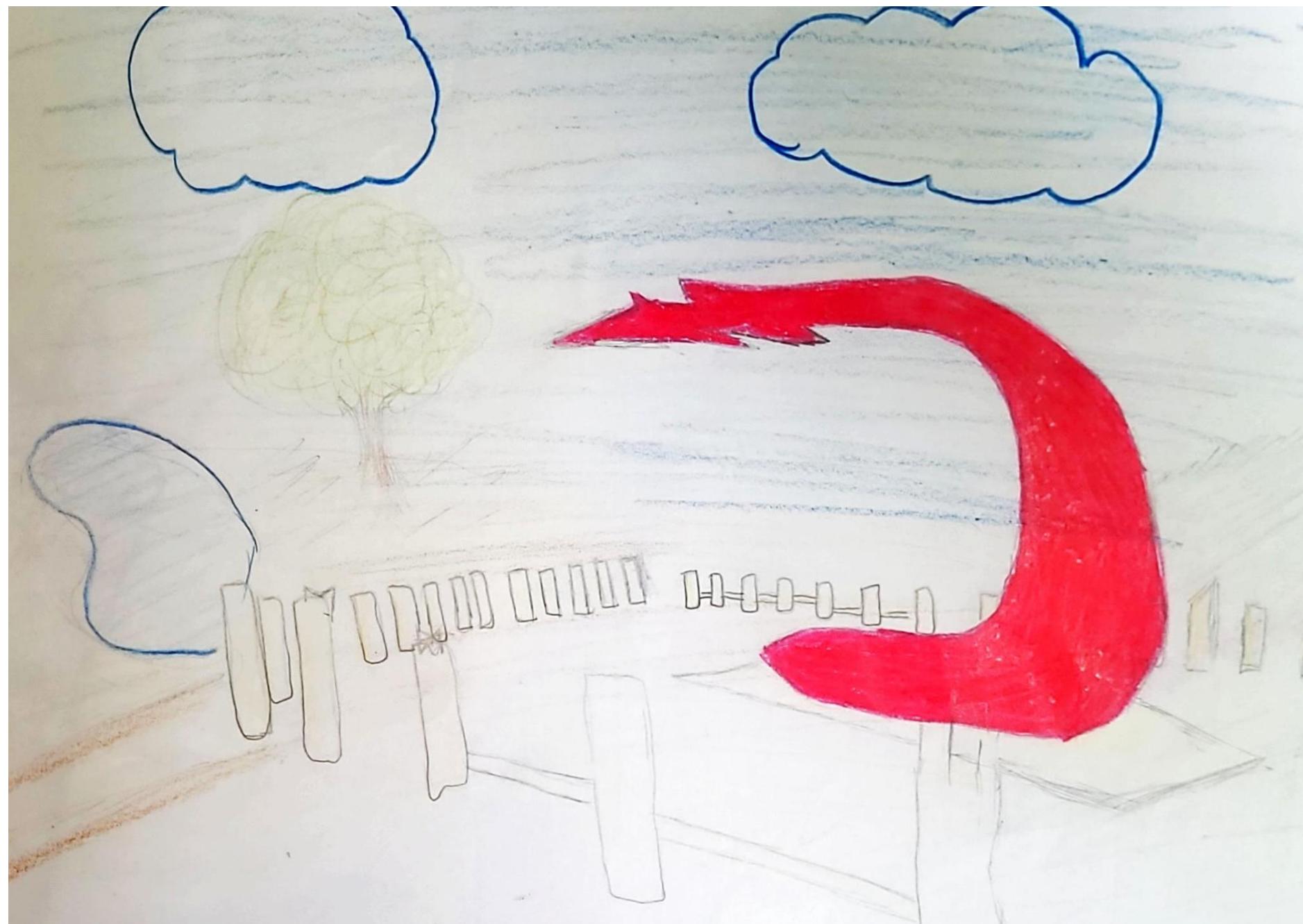
**HÁ TAMBÉM A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DA PLATINA QUE SE ENCONTRA
DESATIVADA,**



CACHOEIRAS



O MIRANTE,



PRAÇA DO COLORADO,

ENTRE OUTROS...



**AQUI TAMBÉM TODO ANO TEM A FESTA DO MILHO, NA QUADRA DA MATRIZ,
COM BARRAQUINHAS QUE OS GRUPOS DA IGREJA CATÓLICA VENDEM AS
COMIDAS E AJUDAM A FAZER AS COMIDAS, AS PESSOAS QUE NÃO ESTÃO
VENDENDO E NEM FAZENDO A COMIDA PODEM AJUDAR A DESCASCAR O
MILHO, ESSE É CONSIDERADO O MAIOR EVENTO GASTRONÔMICO DO NORTE
PIONEIRO, INCRÍVEL NÉ?**

BARRACA DO MILHO

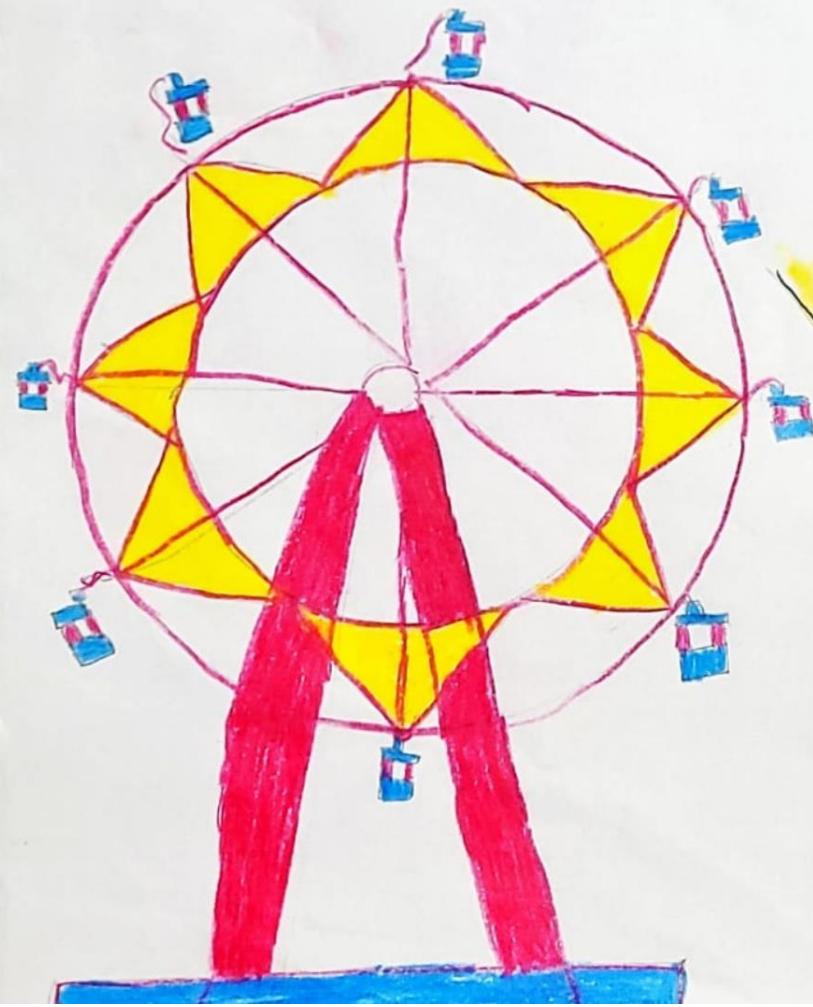


BOLÔ DE MILHO



**AINDA EM AGOSTO TEMOS A EFAPI – EXPOSIÇÃO-FEIRA AGROPECUÁRIA E
INDUSTRIAL DE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA, QUE É UM MARCO DA NOSSA
CIDADE DEVIDO AO GRANDE NÚMERO DE VISITANTES QUE ATRAI, TRAZ SHOWS
COM CANTORES FAMOSOS, RESTAURANTES E OS APRECIADORES DO
AGRONEGÓCIO, SEM DIZER O PARQUE DE DIVERSÕES.**

EFAP 2023

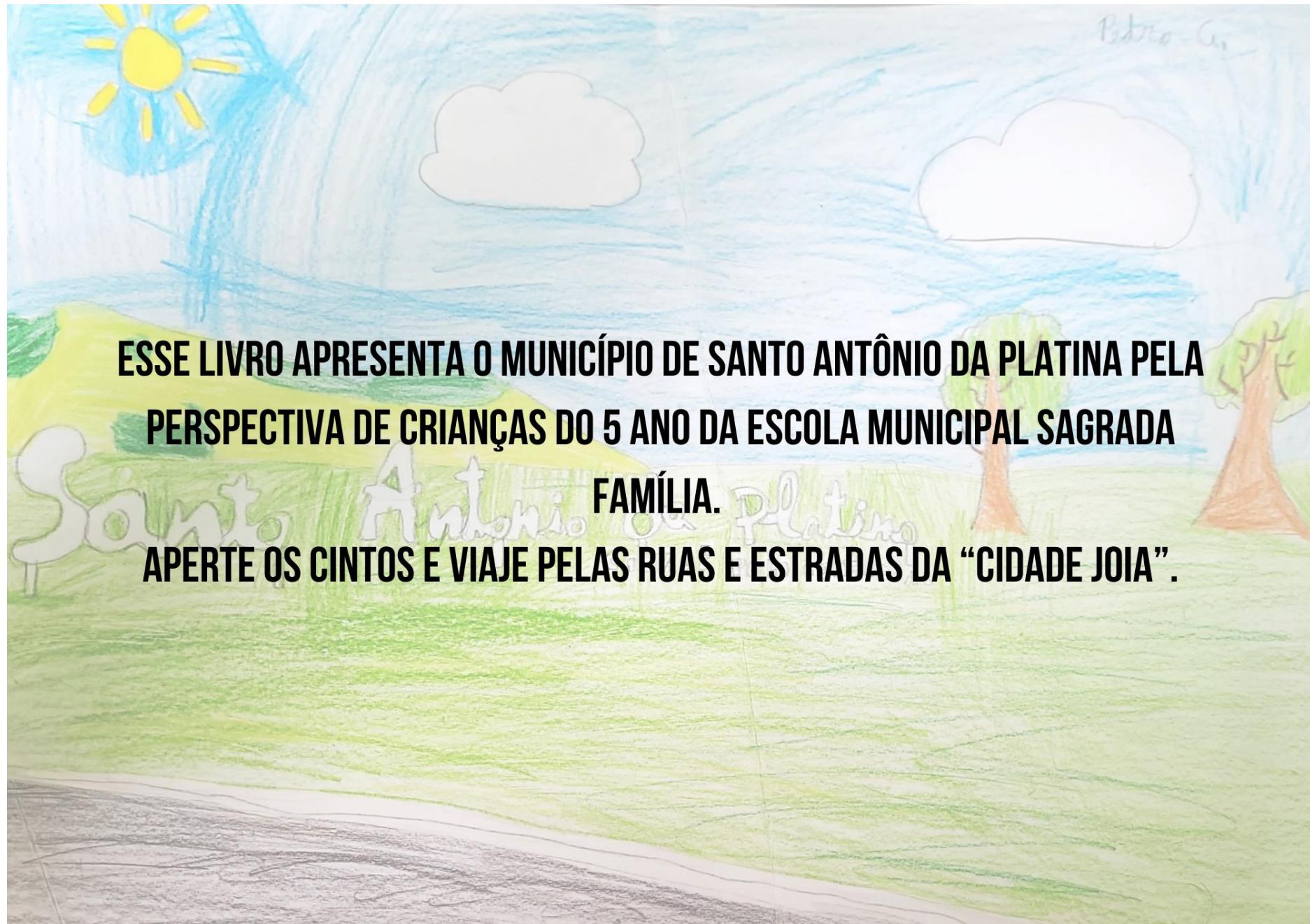


NO FINAL DO ANO TEMOS APRESENTAÇÃO DO NATAL DE LUZ



**ESPERO QUE GOSTE DA NOSSA “CIDADE JOIA” NÃO É À TOA ESSE APELIDO
CARINHOSO!**





**ESSE LIVRO APRESENTA O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA PELA
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DO 5 ANO DA ESCOLA MUNICIPAL SAGRADA
FAMÍLIA.
APERTE OS CINTOS E VIAJE PELAS RUAS E ESTRADAS DA “CIDADE JOIA”.**

Apêndice 2 - Parecer do Comitê de ética



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A interação sujeito-mundo a partir temáticas físico-naturais em Santo Antônio da Platina - PR.

Pesquisador: Lygia de Oliveira Ribeiro

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 64751122.8.0000.5231

Instituição Proponente: CCE - Programa de Pós-graduação em Geografia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.872.532

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022979.pdf" de 31/01/2023.

Resumo: O estudo em Ensino de Geografia tem várias interfaces diferentes. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada segue a linha do Ensino de Geografia Humanista de base fenomenológica em que se leva em conta o participante como base das perspectivas que levam aos conceitos geográficos. Com base nisso, o estudo das temáticas físico-naturais aliado ao ensino não tem tido tanta relevância nas pesquisas, de modo que estas temáticas são de caráter importante para a construção cidadã pelo viés ecosocial. Objetiva-se assim, identificar elementos físico-naturais no município de Santo Antônio da Platina e entender as relações destes com os estudantes de uma escola municipal, buscando compreender como estes elementos se revelam nas significações dos estudantes. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de ensino com método fenomenológico, cabe coleta de dados com roteiros semiestruturados, observação de sala de aula, trabalho de campo nos locais que se destacam estes elementos físico-naturais. Espera-se com essa pesquisa auxiliar na compreensão dos modos de viver dos municípios de Santo Antônio da Platina e suas interpretar as relações dos viventes com estes elementos físico-naturais.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.872.532

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022979.pdf" de 31/01/2023.

Objetivo Primário: Discutir sobre a interação das temáticas físico-naturais com os viventes do município de Santo Antônio da Platina - PR.

Objetivos Secundários:

Apresentar as contribuições teóricas, metodológicas e conceituais de autores que discutem sobre a interação sujeito-mundo e sobre paisagem;

Identificar os elementos físico-naturais do município de Santo Antônio da Platina que se destacam na paisagem;

Compreender as relações dos aspectos físico-naturais com os estudantes participantes viventes do Município de Santo Antônio da Platina por meio de oficina de desenhos;

Coletar e analisar dados através de roteiros semiestruturados com os estudantes participantes de uma escola municipal e;

Apresentar propostas didáticas para abordagem de temas físico-naturais nos Ano Iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo Antônio da Platina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022979.pdf" de 31/01/2023.

Riscos: O participante pode-se sentir mal-estar nas realizações das ações da pesquisa. Para minimizar o risco, os levantamentos de dados serão realizados em sala de aula com a pesquisadora que também já é professora dos alunos. E caso algum estudante se sinta desconfortável com alguma ação poderá desistir. Em caso de não se sentir bem, a pesquisadora dará todo o apoio e sendo responsável por atendimentos necessários.

Benefícios: Através da compreensão dos fenômenos que estão inter-relacionados com as significações e com a compreensão do espaço vivido pelos estudantes participantes da pesquisa do município, a pesquisa pode ser um suporte para se pensar novas maneiras de envolver os alunos no espaço em que eles vivem e em novos olhares para o meio de vivência criando novos saberes geográficos. Auxiliando, desta maneira, a um ensino de Geografia mais holístico.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.872.532

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Geografia (documento "folhaDeRosto_Lygia.pdf" de 14/10/2022);
- 2) Apresenta Termo de Anuência assinado pela diretora da Escola Municipal Sagrada Família (documento "termo_anuencia_coparticipante.doc" de 03/11/2022);
- 3) Apresenta O TALE em forma de convite, em linguagem apropriada e contendo os itens necessários (documento TALE_MENORES.docx" de 12/01/2023);
- 4) Apresenta o documento "caa_resolucao_406_2018_anexo5.docx" de 01/11/2022 assinado pela diretora da Escola Sagrada da Família autorizando a realização da pesquisa mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da UEL;
- 5) Apresenta TCLE para os pais ou responsáveis em forma de convite, com linguagem apropriada e com os itens necessários (documento "TCLE_RESPONSAVEIS.docx" de 31/01/2023);
- 6) No cronograma apresentado (documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022979.pdf" de 31/01/2023), a observação participante em sala de aula, entrevista semiestruturada e a oficina de desenhos será realizada a partir de 15/02/2023;
- 7) Apresenta o roteiro de entrevista coletiva semiestruturada (documento "Roteiro_de_entrevista_coletiva_semiestruturada.docx" de 12/12/2022) de acordo com os princípios éticos;
- 8) Apresenta no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022979.pdf", de 31/01/2023, orçamento financeiro com previsão de financiamento próprio para transporte no valor de R\$500,00;
- 9) Há consenso entre o projeto de pesquisa detalhado (documento "PLATAFORMA_BRASIL_2023.docx" de 03/01/2023) e o formulário da Plataforma Brasil e outros documentos apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram esclarecidas.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.872.532

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2022979.pdf	31/01/2023 10:31:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.docx	31/01/2023 10:30:25	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5869854.pdf	31/01/2023 10:30:12	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.872.532

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENORES.docx	12/01/2023 18:30:58	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PLATAFORMA_BRASIL_2023.docx	03/01/2023 20:09:41	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_coletiva_semiestruturada.docx	12/12/2022 16:03:39	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_coparticipante.doc	03/11/2022 09:43:08	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	caa_resolucao_406_2018_anexo5.docx	01/11/2022 17:13:08	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Lygia.pdf	14/10/2022 12:07:24	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	05/10/2022 19:10:30	Lygia de Oliveira Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 01 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br