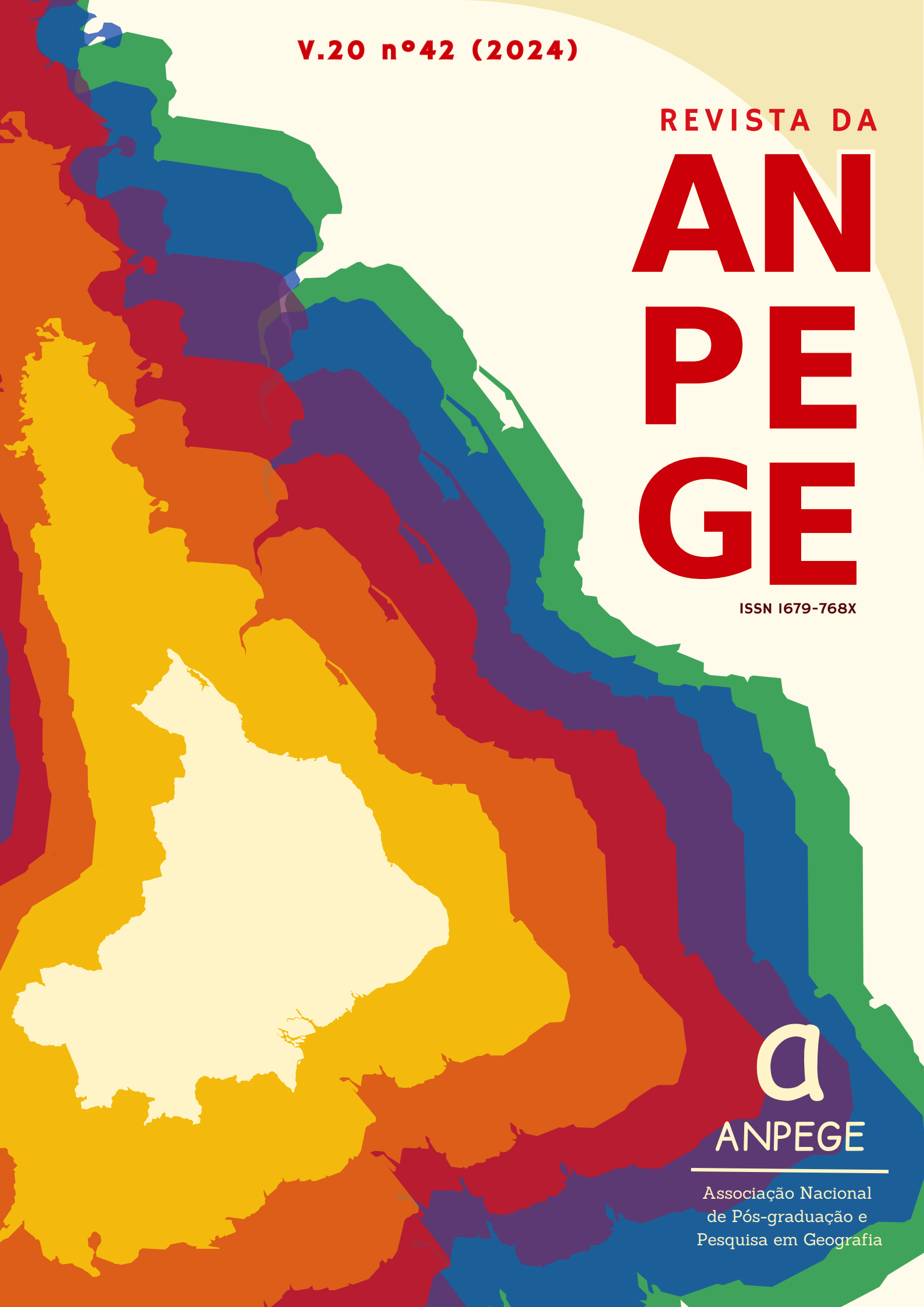
V.20 nº42 (2024)

REVISTA DA ANPEGE

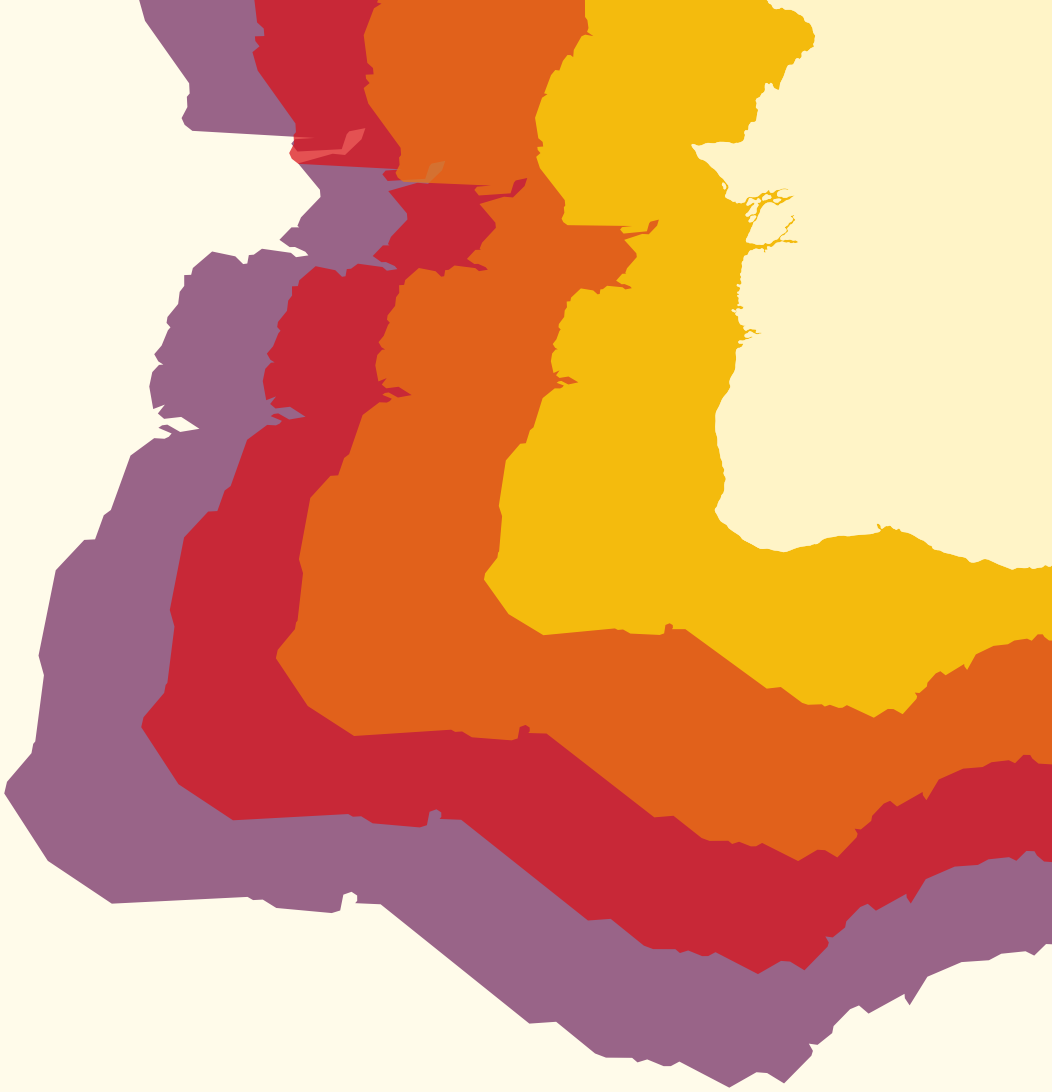
ISSN 1679-768X



a ANPEGE

Associação Nacional
de Pós-graduação e
Pesquisa em Geografia

REVISTA DA
ANPEGE



As crianças e o lugar: conceito e espaço de vivência

Children and place: concept and living space

ELos niños y el lugar: concepto y espacio de vida

DOI: 10.5418/ra2024.v20i42.17927

ADRIANA MARIA ANDREIS
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

HELENA COPETTI CALLAI
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

V.20 n°42 (2024)
e-issn : 1679-768X

RESUMO: Com o objetivo de discutir o lugar enquanto conceito e espaço de vivência, este texto problematiza desenhos de lugares considerados importantes, elaborados por alunos do 5º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental, do oeste do Estado de Santa Catarina. Aportado teoricamente na hermenêutica, para pensar sobre a noção de lugar expressa, foi realizado um estudo apoiado em aspectos da Análise Textual Discursiva, que serve às discussões neste ensaio teórico. Do olhar aos desenhos emergiram formas e conteúdos que remeteram às noções de vivido, percebido e concebido, e que permitiram configurar três categorias: glocal como lugar, lugar como glocal e vida como lugar. O estudo apontou a diversidade e a dinamicidade das relações e abordagens criadas pelas crianças, que apreendem o mundo entrecruzando com o lugar, e mostrou a potencialidade de articulação com diferentes áreas, desde que articuladas aos entendimentos de lugar enquanto noção ancorada na Geografia.
Palavras-chave: criança; escola; geografia; lugar.

ABSTRACT: With the aim of discussing place as a concept and living space, this text problematizes drawings of places considered important, created by 5th year students at a municipal elementary school, in the west of the State of Santa Catarina. Theoretically based on hermeneutics, to think about the notion of place expressed, a study was carried out based on aspects of Discursive Textual Analysis, which serves the discussions in this theoretical essay. From looking at the drawings, forms and contents emerged that referred to the notions of lived, perceived and conceived, and that allowed three categories to be configured: glocal as place, place as glocal and life as place. The study highlighted the diversity and dynamicity of the relationships and approaches created by children, who understand the world intertwined with the place, and showed the potential for articulation with different areas, as long as they are linked to the understanding of place as a notion anchored in Geography.
Keywords: child; school; geography; place.

Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. CC BY - permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

RESUMEN: Con el objetivo de discutir el lugar como concepto y espacio de vida, este texto problematiza dibujos de lugares considerados importantes, realizados por estudiantes de 5º año de una escuela primaria municipal, en el oeste del Estado de Santa Catarina. Teóricamente fundamentado en la hermenéutica, para pensar la noción de lugar expresada, se realizó un estudio fundamentado en aspectos del Análisis Textual Discursivo, que sirve a las discusiones de este ensayo teórico. De la mirada a los dibujos surgieron formas y contenidos que remitían a las nociones de vivido, percibido y concebido, y que permitieron configurar tres categorías: glocal como lugar, lugar como glocal y vida como lugar. El estudio destacó la diversidad y dinamismo de las relaciones y enfoques creados por los niños, que entienden el mundo entrelazado con el lugar, y mostró el potencial de articulación con diferentes áreas, siempre y cuando estén vinculadas a la comprensión del lugar como una noción anclada en Geografía.
Palabras clave: niño; escuela; geografía; lugar.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir o lugar enquanto conceito e espaço de vivência, em diálogo com as representações das crianças, para pensar acerca do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, problematiza o lugar segundo a arquitetônica espacial (Andreis, 2014) das crianças, que é elo fundamental nas aprendizagens geográficas e também em outras áreas. Adotamos, como bases do campo teórico, a literatura produzida nas pesquisas e as reflexões da Geografia, do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica, tendo o olhar marcado pela produção brasileira, mas, sempre que possível, com referência a pesquisadores internacionais que podem iluminar os nossos entendimentos.

O amparo teórico e metodológico dialoga com a hermenêutica dialógica e a Geografia Crítica, que envolvem "relações entre os horizontes do autor, do texto e do intérprete" como processo, assumindo que "a partir do horizonte do intérprete percebe-se a natureza de uma interpretação estendida, arremessada", como discutem Menezes e Lourenço (2019, p. 571). O conjunto do percurso é realizado dialogando com referenciais da Geografia, do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica, cujo complexo de estudo nasce a partir do olhar ao material dos alunos, e serve como base para a pesquisa e a elaboração de compreensões teóricas na perspectiva do ensino na escola.

O estudo da dimensão empírica utiliza dados resultantes de pesquisa articulada com um projeto de extensão vinculado ao Nós Propomos![1] Desenvolvido com crianças de escola municipal do Sul do Brasil, ampara-se na metodologia da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes et al., 2013; Moraes, 2020a, 2020b). O conteúdo empírico, após um olhar geral aos desenhos, foi analisado considerando formas e conteúdos (Santos, 1985), noções iniciais destas e conjuntos categoriais emergidos, todos configurados *à posteriori*. Nesse processo, notamos o afloramento de aspectos que podem ser relacionados com a vida, as percepções e as concepções das crianças, que permitiram organizar cinco grandes conjuntos de representações, que servem a esta discussão: Forma/conteúdo I – representações inseridas destacando um globo ou um círculo; Forma/conteúdo II – diversos fragmentos diferentes em globos/círculos separados entre si; Forma/conteúdo III – paisagens de locais ou situações, conhecidas ou desconhecidas; Forma/conteúdo IV – conjunto paisagístico com elementos do passado histórico ou futuro, criação e invenção; Forma/conteúdo V – conjunto paisagístico envolvendo locais vividos; teve, ainda, um caso especial, porém foi excluído deste estudo[2].

Desse material analisado, e a partir da aproximação de perspectivas representadas, emergiram três conjuntos que marcam: lugar como percebido e concebido a partir do global; global concebido a partir de especificidades e diferentes lugares; e lugar como fenômeno de identificação e pertencimento, percebido e vivido. As convergências relacionais envolvendo as ideias de totalidade e de lugar (Santos, 2008), permitiram a construção de três unidades de significados, vislumbrando o global como espectro de lugar, o lugar como global e o lugar como vinculação com a vida. Esse complexo abre para a elaboração de categorias de análise, que permitem pensar acerca das compreensões de lugar pelas crianças, na interface entre o espaço de vida e os conceitos: glocal como lugar, lugar como glocal e vida como lugar.

Esses elementos estão articulados neste ensaio teórico, que está estruturado em partes, nas quais construímos unidades de significado a partir da contextualização, interpretação e análise dos desenhos, compomos categorias para a discussão articulada com a noção de lugar e apontamos resultados e conclusões em diálogo com as categorias emergidas.

[1] Projeto de extensão amparado na metodologia e nas bases teóricas do projeto internacional "Nós Propomos!" (Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), da Universidade de Lisboa/PT), com o qual a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS mantém acordo de cooperação para ancorar a realização de atividades articuladas com escolas de Educação Básica.

[2] O desenho foi criado por uma criança portadora de deficiência, e não o incluímos no estudo por se tratar de questão que exigiria diferentes âncoras teóricas, caminhos e arguições analíticas.

ÁREA DE ESTUDO

Enquanto pesquisadoras da Geografia, nosso olhar envolve o amparo na perspectiva espacial, por isso, as discussões de Milton Santos (1985) auxiliaram na construção de argumentações elaboradas a partir dos desenhos das crianças. Nesse périplo teórico, consideramos os aspectos de forma e conteúdo que se mostraram importantes, pois, "como as formas geográficas contêm frações do social, elas não são apenas formas, mas formas-conteúdo" (Santos, 1985, p. 2).

Para o pesquisador, a forma envolve a perspectiva de aspectos visíveis de uma coisa, uma espécie de arranjo ordenado de objetos, que se aproximam de um padrão. À dimensão do conteúdo, agregamos a elaboração do estudioso envolvendo função, que sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, estrutura, que implica inter-relação de todas as partes de um todo ou o modo de organização ou construção, e, ainda, o processo que pode ser definido como dinâmica de continuidade e mudança (Santos, 1985). Articulando com as elaborações de Santos (1985, 1996), é possível agregarmos que a noção de conteúdo, por envolver o imaginário expresso nos desenhos das crianças, apreende complexidades cotidianas, o que pode ser aproximado da noção de continente, afirmado como diurno e noturno por Mafesolli (2008). Essa robustez do conteúdo, representado no desenho da criança, não se restringe às memórias, mas é, sempre, uma atividade combinatória ou criadora, como afirma Vigotski (2018).

Esses dois aspectos salientados – forma e conteúdo – servem para análise da produção dos alunos, que importa, inicialmente, para estabelecer os parâmetros dos entendimentos dos conceitos e, também, têm relação com o próprio título do texto, uma vez que: – *crianças* são portadores de ideais inovadoras, por isso importa sempre ouvi-las, e, no caso de uma pesquisa que discute questões que são da vida que é vivida, as suas falas são sempre significativas; – *espaços de vivência* nos reportam ao campo empírico que, ao ser referido pelas crianças, diz de como elas percebem e reconhecem as suas vivências no lugar que, para elas, é importante e tem significados. Cabe-nos, nesse contexto, analisar o que é apresentado pelas crianças, fazendo a interpretação com bases teóricas que fundamentam as explicações. Por isso, importa considerar os conceitos que as crianças têm a respeito do lugar e como podem ser referidos teoricamente, de modo a construir as explicações e gerar a compreensão. Assim, temos a noção de lugar e cotidiano para discutir compreensões envolvendo a vida e os conceitos trabalhados na escola.

Nesse caminho, *lugar* é um conceito recorrente nos estudos da Geografia, mas não apenas nessa disciplina, como em outras áreas também. Neste estudo, nos interessa fazer a interpretação considerando aportes teóricos que estabelecem os marcos do nosso entendimento em Geografia, na produção das crianças que estamos analisando. É um conceito ligado a outro conceito, que acolhe as nossas bases teóricas de espaço, objeto central da análise geográfica. A análise geográfica é uma forma

de estudar, observar e compreender o mundo pela dimensão espacial, isto é, pelas formas que as relações humanas assumem concretamente expressas. Santos (1985, p. 1), em suas obras, assevera que se pode assim resumir:

> [...] o que caracteriza, particularmente, a abordagem da sociedade através da categoria espaço? Como, na teoria e na prática, levar em conta os ingredientes sociais e "naturais" que compõem o espaço para descrevê-lo, defini-lo, interpretá-lo e, afinal, encontrar o espacial? O que caracteriza a análise do espaço?

Se na Geografia são esses os questionamentos que se fazem, avançamos afirmando que uma educação geográfica tem a seu favor o reconhecimento dos elementos do espaço em nome de compreender o mundo. Essa meta de compreender o mundo traz junto a contribuição na formação do pensamento dos alunos, de modo a estabelecer os parâmetros de identidade e pertencimento, para se situarem nos espaços em que vivem e se reconhecerem como sujeitos cidadãos. Os territórios têm uma configuração espacial expressa pelas paisagens que denotam um caráter social da sociedade em dado momento. Os processos sociais, "resolvidos em funções, se realizam através de formas" (Santos, 1985, p. 2). Disso, entende-se que as motivações e realizações da vida humana nos lugares se expressam pelas formas, pois, "na verdade sem as formas, a sociedade, através das funções e processos, não se realizaria" (Santos, 1985, p. 2).

Continuamos com apoio em Santos (1985, p. 2), que relata que as "formas geográficas contêm frações do social por isso elas não são apenas formas, mas formas-conteúdo". Nessa condição, "o movimento dialético entre forma e conteúdo, a que o espaço, soma dos dois, preside, é, igualmente, o movimento dialético do todo social, apreendido na e através da realidade geográfica" (Santos, 1985, p. 2).

MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando os referidos aportes na área da Geografia e do ensino, este estudo se insere em um complexo das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão que teve como objetivo: "*promover a atualização dos professores, por meio dos pressupostos do projeto Nós Propomos!, para contribuir com a compreensão da dimensão educativa do lugar aportado geograficamente, enquanto percurso formativo ao ensino na escola*" (UFFS/SC-EXT-2022-0078). A metodologia implicou atividades de formação continuada de professores (aproximadamente 20) da Educação Básica do município de Planalto Alegre, Estado de Santa Catarina, e compreendeu a ampliação de horizontes para discussão sobre a formação de sujeitos engajados na compreensão e transformação do seu lugar e

do mundo, a partir de estratégias articuladas com o trabalho de campo enquanto elo à prospecção de problemas do lugar e proposição de intervenções concretas na realidade.

As ações aconteceram por meio de encontros de formação, com discussões teóricas e orientações práticas, trabalhados presencialmente pelos docentes/formadores da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, articuladas com ações em campo com a escola, realizadas pelos professores participantes do curso com seus alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, entre abril e outubro de 2022.

Nesse processo, estão presentes os pressupostos que implicam ensino de conhecimentos significativos, tendo o lugar como elo às aprendizagens, por sua importância enquanto espaço de vivência fundamental à construção dos conhecimentos. Como refere Vigotski (2001, p. 247), "a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril", alertando que "o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma acumulação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples [....]".

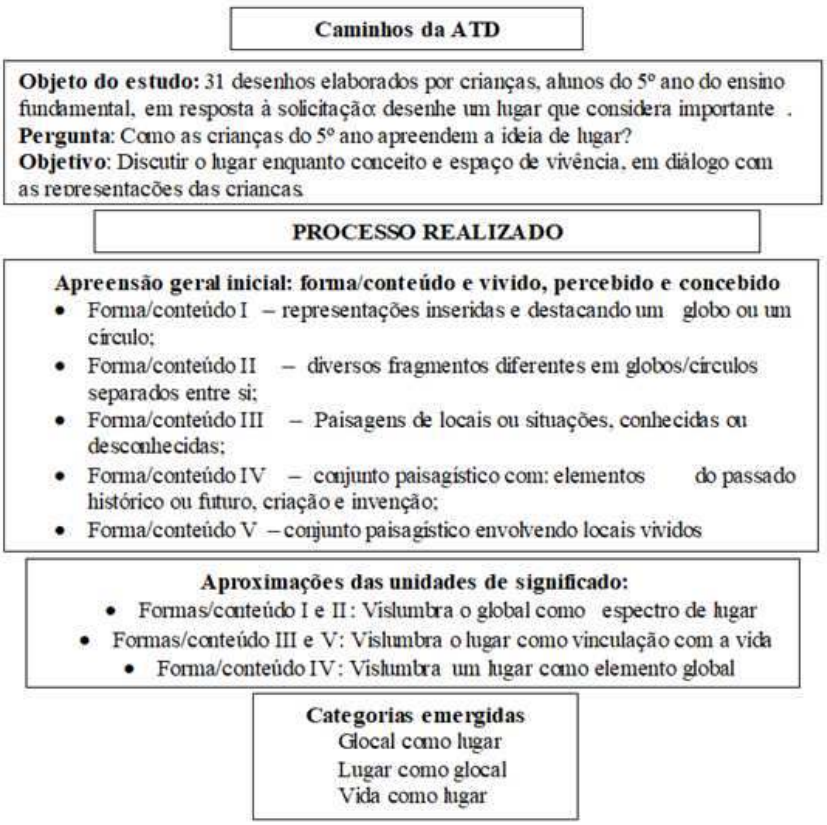
Essa razão, afirmada pelo pesquisador, compôs o entendimento implicado no complexo do projeto de extensão, realizado com a escola municipal do oeste de Santa Catarina, região Sul do Brasil, posto que o recorte selecionado compreende desenhos elaborados pelas crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. A professora titular solicitou aos alunos que representassem, na forma de desenho, algum lugar que considerassem importante. Essa orientação dada aos alunos foi para permitir o enunciado espontâneo deles acerca de seus entendimentos, pois, a partir do que eles considerassem lugar relevante, seria possível articular a reflexão da ideia dessa noção enquanto conceito e lugar de vivência. Obtivemos, assim, um conjunto de 31 desenhos para serem considerados na reflexão deste ensaio teórico.

No estudo desses dados, e reflexão articulada aos desenhos dos alunos, produzidos no âmbito do projeto e escolhidos para este fim, utilizamos elementos da Análise Textual Discursiva (ATD), discutida por Moraes (2020a, 2020b) e Moraes et al. (2013). Esse caminho oferece um modo de compreensão acerca do objeto estudado, no caso as representações das crianças, para elaborar unidades de significado, visando a prospectar categorias à análise e, sobre estas, arguir acerca de uma compreensão emergida (Rocha; Deusdará, 2005).

Essa metodologia implica responder à pergunta: como as crianças do 5º ano apreendem a noção de lugar? Os desenhos produzidos pelas crianças passaram pelas seguintes etapas: unitarização (apreensão geral inicial e aproximação das unidades de significado, com agrupamento e descrição dos desenhos pelas proximidades entre suas formas e conteúdos); categorização (categorias emergidas: ideias fortes e generalizações criadas a partir das apreensões que emergem do estudo das imagens, nomeadas como categorias); e metatexto (discussão compreensiva enquanto elaboração autoral e conclusiva dos resultados da pesquisa). Para explicitar a compreensão do processo de estudo que foi

realizado, articulado com a ATD, trazemos a Figura 1, que expressa o percurso e as elaborações emergidas a partir do estudo dos desenhos das crianças.

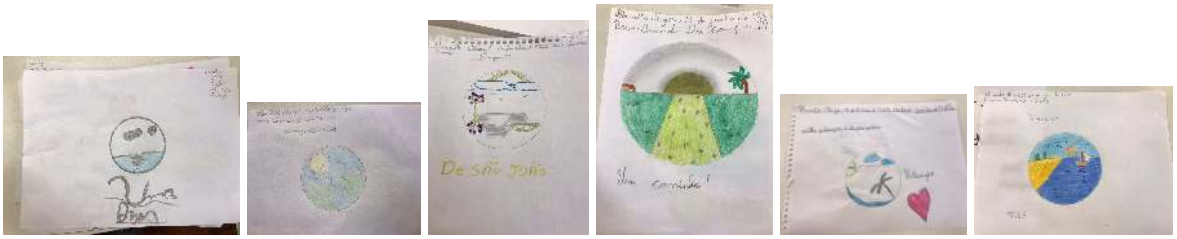
Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Isso posto, teórica e metodologicamente, realizamos aproximações dos desenhos elaborados pelas crianças, cuja fonte é o relatório do Projeto de Extensão: "Nós Propomos!", em Planalto Alegre/SC (UFFS/SC-EXT-2022-0078, 2022). Para tanto, procedemos à apresentação do material e ao processo de apreensão geral inicial, com aproximações de unidades pelos significados corporificados nas imagens das produções feitas pelos alunos, destacando os dois aspectos de forma e de conteúdo apresentados pelos desenhos, para a interpretação que nos é possível fazer.

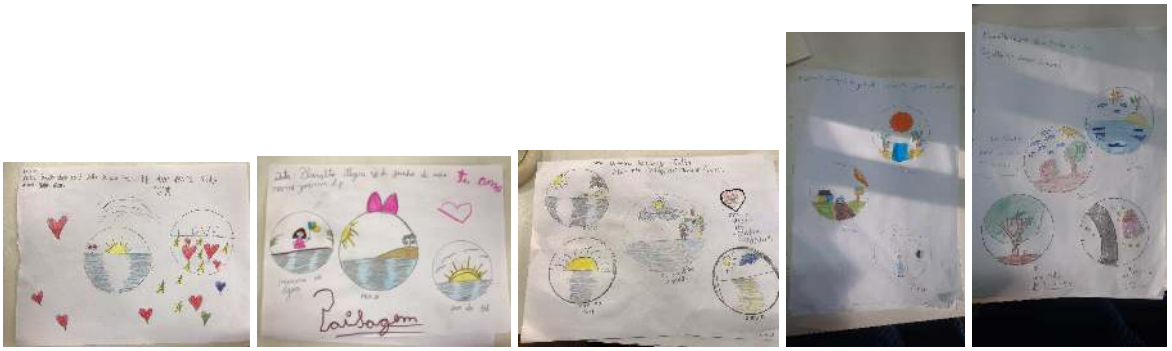
Figura 2 – Forma/conteúdo I



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano (2022).

Esse grupo apresenta representações inseridas destacando um globo ou um círculo, trazendo uma generalização percebida com conteúdo imaginado, com elementos e situações naturais e sociais, que trazem o concreto e o simbólico. Em geral, destaca-se a pequena escala.

Figura 3 – Forma/conteúdo II



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano (2022).

É marcante a presença de diversos elementos e situações diferentes nas cinco representações, compondo um mesmo conjunto, porém, com vários globos/círculos separados entre si, trazendo generalizações compostas por elementos e situações naturais e sociais, percebidas como conteúdo imaginado e mostrando sistemas de objetos e ações misturados com o simbólico. Em geral, destaca-se a pequena escala.

Figura 4 – Forma/conteúdo III



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano (2022).

Os dez desenhos expressam paisagens de locais ou situações, significando imaginações percebidas, conhecidas ou desconhecidas, próximas ou distantes, com elementos naturais, sociais ou culturais, e, em geral, em média escala.

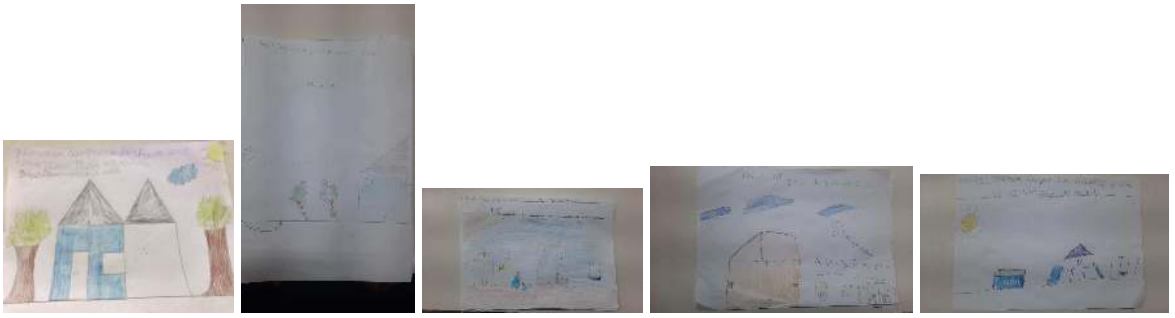
Figura 5 – Forma/conteúdo IV



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano (2022).

São apresentados como conjuntos paisagísticos nos cinco desenhos. Destacam elementos do passado histórico ou futuro, criação e invenção, com imaginações a partir do concebido. Implicam natureza e sociedade, tem uma proporcionalidade e, em geral, em média escala.

Figura 6 – Forma/conteúdo V



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano (2022).

Esses cinco desenhos mostram conjuntos paisagísticos envolvendo imaginação criada, indicando serem elaborações a partir da relação com locais vividos, mostrados pelas representações de elementos naturais e sociais, com situações conhecidas em grande escala.

RESULTADOS

Tendo presente que os desenhos são elaborações de crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos, é possível pensar acerca das relações dessas representações dos alunos com as dimensões de vivido, percebido e concebido, ponderando relações com o espaço, questões estas que são estudadas por Lefebvre (2006). Dessa maneira, é a partir do olhar às formas e conteúdos que emergem as categorias.

As dimensões do vivido, percebido e concebido, são modos de representações do espaço. O primeiro modo compreende "os espaços próprios a cada sentido, do olfato à palavra – os gestos e os símbolos" (Lefebvre, 2006, p. 302). O segundo modo diz respeito ao sabido pelo sujeito, ou aos "conhecimentos reunindo no 'consenso' os membros da sociedade e lhes conferindo o estatuto de '*sujeito*" (Lefebvre, 2006, p. 307, grifo nosso). O terceiro modo, por sua vez, envolve as práticas corporais cotidianas (Lefebvre, 2006, p. 307). Essas dimensões não estão separadas no modo de o sujeito representar o espaço, mas são maneiras que ajudam a pensar acerca do que se impõe como potencialidade ao nosso olhar na representação realizada.

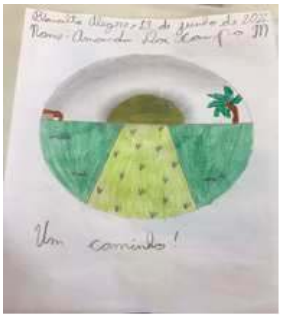
Lefebvre (2006, p. 68) denomina esses modos de triplicidade inseparável, pois estão as três perspectivas implicadas no sujeito, e destaca que: o percebido diz respeito, especialmente, à "prática do espaço" pelos sentidos; o concebido são as formas de "representação do espaço" pelo que se compreende; e o vivido envolve os "espaços de representação" a partir dos quais ocorre a relação concreta com o mundo.

Considerando essas possibilidades de apreensão do espaço, em resposta ao pedido de representar um lugar importante, apreendemos cinco formas/conteúdo: I, representações inseridas,

destacando um globo ou um círculo, trazendo uma generalização percebida com conteúdo imaginado; II, diversos fragmentos diferentes em globos/círculos separados entre si, trazendo generalizações estanques percebidas com conteúdo imaginado; III, paisagens de locais ou situações, expressando imaginações percebidas, vividas, conhecidas ou desconhecidas; IV, conjunto paisagístico com elementos do passado histórico ou futuro, criação e invenção, com imaginações a partir do concebido; e V, conjunto paisagístico envolvendo imaginação criada, indicando relação com locais vividos.

A seguir, no Quadro 1, trazemos a discriminação de um exemplo de desenho de cada forma/conteúdo, explicitando o caminho metodológico realizado, amparado em elementos da ATD.

Quadro 1 – Desenhos dos alunos: descrição e ideias emergentes

DESENHO DO ALUNO	DESCRIÇÃO DO DESENHO	IDEIAS EMERGENTES
FORMA/CONTEÚDO I  	Círculo organizado em partes, com traços geométricos marcados e com indicativo de conhecimento de noções e forma de representação do perto/longe e de proporção escalar. Em cima, o Sol ao centro, uma árvore com aparência cuneiforme à direita e duas casas à esquerda. Embaixo, à direita e à esquerda, em tom verde escuro, indicativo de plantação e, ao centro, indicativo de "Um caminho!" – frase escrita fora do círculo. ● Características apresentadas em seis desenhos.	Visão vertical, escala abrangente, média escala, natural e social. Concebido e imaginado.

FORMA/CONTEÚDO II 	Representa dois círculos com dimensões semelhantes em meio a corações pintados em azul, preto e, a maioria, em vermelho, e estrelas em amarelo. O interior do círculo da esquerda está dividido em duas partes: - Acima, no interior do círculo, ao fundo, o Sol, centrado e ladeado à esquerda por dois ramos com flores vermelhas; - Abaixo, a base dos elementos acima, a água refletindo a luz do Sol. O interior do círculo da direita está dividido em duas partes: - Acima, a palavra Love; - Abaixo, corações grandes e pequenos em vermelho e estrelas em amarelo. Acima do conjunto da imagem, semicírculos abertos e em diferentes cores, os contornos sem cores de um coração e uma estrela, e a frase "te amo profe Rita". ● Características apresentadas em cinco desenhos.	Visão vertical generalizante em pequena escala, de lugar imaginado, expressando, idealização, afetividade e fantasia. Concebido e imaginado.
FORMA/CONTEÚDO III 	Conjunto organizado em duas partes: - Abaixo, uma árvore à esquerda e uma à direita, troncos em marrom e copas (formato conífero) em verde, cada qual com dois cocos; no centro da parte de baixo, um guarda-sol aberto; sob o guarda-sol, as pernas de uma pessoa e o braço estendido, segurando uma cuia de chimarrão; uma tartaruga e um siri; - Acima, em azul, dividido em dois níveis na vertical e pintados em azul, o mar e o céu. Na parte inferior a palavra: PRAIA ● Características apresentadas em dez desenhos.	Visão vertical abrangente, em média escala, de lugar real atual e imaginado. Concebido, talvez, vivido e percebido.
FORMA/CONTEÚDO IV 	Apresenta a imagem ambientada no Brasil há 65 milhões de anos. Nesta representação, desenha um dinossauro, que nomina como "Iritator", em frente a uma árvore e com a boca aberta, como a indicar que será seu alimento. Acima, vê-se um meteoro em queda à esquerda e o Sol à direita. ● Características apresentadas em cinco desenhos.	Lugar imaginado em média escala, em período histórico diferente do atual, de um lugar externo ao contexto de vida atual do aluno. Concebido, passado, imaginado e fantasiado.

FORMA/CONTEÚDO V 	Duas casas ao centro. À esquerda, pintada em azul e telhado preto, com uma porta e uma janela em branco. À direita, casa sem aberturas e pintura, e telhado em preto. À direita e à esquerda das casas, uma árvore com tronco marrom e copa em verde, semelhantes. Acima, uma nuvem pintada em azul e o Sol em amarelo, e a frase: "Paisagem – minha casa". ● Características apresentadas em cinco desenhos.	Visão vertical específica e focada em grande escala, de lugar concreto de vida. Vivido e percebido.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no relatório do Projeto de Extensão: "Nós Propomos!" em Planalto Alegre/SC (UFFS/SC-EXT-2022-0078, 2022).

Em diálogo com as descrições e ideias emergentes, ao observar os desenhos e tendo nossa compreensão a respeito dos conceitos já indicados, elencamos algumas conotações que permitem aproximações das formas/conteúdos entre si.

As formas/conteúdo I e II, com um total de 11 desenhos, podem ser aproximadas entre si, pois envolvem escolhas implicando generalização percebida e com conteúdo imaginado, apesar de estarem representadas por meio de um ou mais globos ou círculos. Ambas contêm elementos de conhecimentos acerca do mundo, com aspectos naturais (mar, Sol) e culturais (plantação), e elementos simbólicos representando sentimentos (coração). Ao encontro desses aspectos, apesar das formas/conteúdo I e II estarem apresentadas fechadas em um ou mais círculos ou globos, no interior dos mesmos é possível notar uma ideia de conjunto global que traz lugares, ou seja, vislumbra um lugar como espectro de lugar.

As formas/conteúdo III e V também admitem aproximação, posto que a forma/conteúdo III, com um total de dez desenhos, traz conjuntos paisagísticos que contêm elementos naturais e culturais, representativos de locais ou situações (praias, hamburgueria), com percepções que podem ser vividas ou idealizadas; a forma/conteúdo V, que tem um total de cinco desenhos, compreende conjuntos paisagísticos implicando natureza e sociedade, cuja especificidade textualizada indica tratar-se de um lugar no qual o aluno efetivamente vive ou convive (casa, escola), com desenhos de ambientes e situações que permitem evidenciar um lugar próximo, concreto, percebido e vivido, por vislumbrar um lugar como vinculação com a vida.

Já a forma/conteúdo IV, com um total de dez desenhos, traz representações que agregam elementos que podem ser relacionados com aspectos do passado histórico, presente e futuro, com representação figurativa (dinossauro, nave espacial, astronauta, extraterrestre, símbolo). Como contém

certa singularidade, é mantida separada das demais formas/conteúdo, por permitir vislumbrar um lugar como elemento global.

Em geral, podemos notar que todas as formas-conteúdo estão desenhadas na visão vertical, e, em geral, têm proporção escalar entre os aspectos presentes; há elementos naturais e culturais; e expressam misturas de realidade e pensamento, com imaginação e fantasia. Além disso, os desenhos permitem denotar aspectos do espaço de vivência e tênues articulações com aprendizagens geográficas. Se considerado o conjunto da representação, a maioria dos desenhos aparece como conjunto paisagístico. Além disso, há representações em pequena, média e grande escala.

A noção de lugar, para as crianças entre 10 e 11 anos de idade, compreende diferentes "arquitetônicas espaciais" (Andreis, 2014), tanto de forma quanto de conteúdo, pois têm relação com o complexo que articula as dimensões do vivido, percebido e concebido de modo singular pela criança, e que servem como elo nas relações com os conteúdos das aulas.

Chama a atenção, ainda, a marcante ideia de paisagem como conjunto, que, de algum modo, está apresentada na maioria dos desenhos. Articulada à arquitetônica de cada sujeito, "cada paisagem é uma amálgama que envolve componentes globais, e humanos e naturais, mas que em cada lugar se apresenta de forma específica" (Andreis, 2012, p. 82). Compreende elementos do passado, presente e visão de futuro, que têm como ponto nodal o sujeito, no nosso caso a criança, que, por intermédio do desenho, apresenta seu entendimento de lugar, articulado ao seu espaço de vivência. Esse espaço é assumido, em seu sentido geográfico, enquanto conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 1996), múltiplos, relacionais e sempre em construção (Massey, 2008).

DISCUSSÕES

A representação pode se referir "ao que se vê, ouve-se ou se imagina" (Pietroforte, 2007, p. 34). O desenho, enquanto forma de modos de entender e representar o espaço, é uma atividade criadora, que pode estar relacionada com "algum objeto do mundo externo, ou uma construção da mente ou do sentimento", que é "conhecida apenas pela pessoa em que essa relação habita e se manifesta", como refere Vigotski (2018, p. 13). O pesquisador destaca que o "cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora" (Vigotski, 2018, p. 15).

Para a interpretação da imagem, o visual é o elo dominante, tanto nas formas e conteúdos dos traços quanto nas escritas. Pietroforte (2007) problematiza o texto visual e a construção da imagem, mostrando que a expressão e o conteúdo podem ser analisados considerando as inflexões de tonicidade, ou seja, a intensividade e a extensividade como marcas que destacam a força simbólica do

que está representado. Para o pesquisador, a intensividade pode ser relacionada com o local, que dá o tom da especificidade, enquanto a extensividade pode ser relacionada com a globalidade, que dá o tom do tema, que abrange a generalidade. Isso torna possível o estudo dos desenhos, considerando, assim, que um desenho que centraliza o dinossauro, destaca a praia ou a casa familiar, não destaca apenas esses elementos, pois traz outros aspectos com menos tonicidade, e permite denotar que não se trata de um desenho aleatório, mas posiciona, destacadamente, a especificidade enquanto dimensão local, articulada a um complexo conjuntural, que diz respeito ao geral global.

Essa elaboração original da criança compreende a arquitetônica espacial, que se refere ao universo de relações configuradas de modo singular pelo sujeito, que é sempre contextualizada e atualizada em acordo com o vivido, percebido e concebido. Nosso argumento é o de que os "processos de significação, na perspectiva de compreensões outras, entendidas como aprendizagens", é dependente "do diálogo prospectivo provocado" (Andreis, 2014, p. 19-20) na aula. Assim, ao serem convidadas para responder desenhando um lugar que considerassem importante, as crianças lançaram mão do complexo de relações que naquele "aqui-agora" apreendiam os seus saberes. São criações exclusivas com enunciados novos, que têm natureza intersubjetiva e confluem em um desenho que tem força para permitir entender como a criança, que é aluno do 5º ano naquela situação e momento, compreende a noção de lugar.

Nesse caminho, Freire (1986, p. 11) ressalta que "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Isso serve para pensarmos quais são os sentidos e significados de lugar para as crianças do século 21 em uma escola de município pequeno, do Sul do Brasil, e que viveram dois anos escolares em um contexto de exceção, imposto pela pandemia da Covid-19[3].

Esse momento e situação marcam a importância de se entender a elaboração dessas crianças que, no período de 2020 a 2021, tiveram aulas *on-line* e atividades realizadas em suas residências, devido ao distanciamento físico exigido pelo risco de grave contaminação. É importante considerar esse complexo, pois, nesse intervalo de quase dois anos, boa parte das relações presenciais deram abertura para relações a distância. Como refere Marques (2006, p. 18), "viver é entender-se consigo mesmo, dizendo-se a si ao dizer-se a outrem na fala do face a face, ou melhor, da fala-escuta, ou no dizer-se à folha em branco". Significa reconhecer que nas representações das crianças também precisam ser consideradas as questões relacionadas com elaborações mais descontinuadas e afastadas dos colegas e professores. Isso reforça a relevância da convivência no ambiente escolar, na presença de outros, em local com pessoas diferentes do âmbito familiar.

[3] Pandemia da Covid-19, cujo epicentro ocorreu entre o final de 2019 e meados de 2021, que exigiu distanciamento físico para evitar a contaminação pelo vírus, por isso os alunos realizaram atividades remotas.

Considerando essas questões teóricas e contextuais, nos desenhos é possível notar aspectos que mostram os caminhos característicos das crianças, do concreto e dos conceitos cotidianos, e as possibilidades de avanço à aprendizagem de conceitos científicos, processos que Vigotski (1991, p. 64) discute, como passar do pensar para lembrar, na direção das "funções superiores", ou seja, lembrar para pensar, tudo isso articulado com as "relações reais entre indivíduos humanos".

Exemplos disso são os aspectos notados nos desenhos, que têm, em comum, a visão vertical que precisa caminhar para a compreensão da visão oblíqua, para poder entender as noções de representação cartográfica (escala geográfica e cartográfica). Outro aspecto que aparece destacadamente é a apresentação de desenhos com noção de paisagem, já bastante visível, o que pode ter relação com a realidade que não se dá de forma estanque, mas entrecruzando natureza e sociedade (espaço geográfico) e a concretude ainda marcada. Percebemos, também, certa coerência e coesão, posto que, em geral, a estrutura dos elementos desenhados tem uma orientação com base e entornos. Paralelamente, mesmo os desenhos que expressam elementos dispersos, apesar de algumas vezes terem natureza diferente, ainda assim, todos têm uma base sobre a qual se sustentam.

É possível notar que alguns desenhos trazem aspectos não concretos, e que se relacionam com o âmbito do concebido, como o dinossauro, a nave espacial e os círculos, indicando possíveis relações com o planeta. Esses elementos podem apontar ideias de generalização e de categorização, que são aspectos considerados por Vigotski (1991, 2001) como funções mentais superiores, que, "[...] à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos científicos" (Vigotski, 2001, p. 246). Acerca dessa relação com o lugar como espaço de vivência e lugar enquanto conceito a ser trabalhado na escola, comentamos mais a seguir.

Cada desenho elaborado pelas crianças tem elementos de situações que, "é claro, são conhecidas por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la" (Vigotski, 2018, p. 19). Isso significa que as criações, elaboradas a partir da provocação feita pela professora, têm algo novo, engendrado em um contexto diferente, a partir da solicitação da docente para que desenhassem um lugar que considerassem importante, o que resultou de misturas de especificidades aprendidas com a família, com as mídias e com a escola. O que se deseja é olhar, agora, para os desenhos e compor categorias que podem ser apreendidas a partir das formas/conteúdos e das discussões emergidas até aqui, para oferecer contribuições acerca da compreensão de lugar enquanto conceito e espaço de vivência, em diálogo com as representações das crianças, e para pensar o ensino de Geografia, também articulado às demais áreas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O caminho realizado, implicando descrições detalhadas e ideias que foram sendo aproximadas, permite configurar destaques: as formas/conteúdo I e II convergem para uma ideia que implica o *lugar*

como concebido a partir do global; a forma conteúdo IV pode ser pensada enquanto confluência nodal de diferentes aspectos concebidos partindo de especificidades de lugares, compondo a ideia do *global concebida a partir de especificidades e diferentes lugares*; e as formas/conteúdo III e V, que podem ser aproximadas enquanto perspectiva de *lugar como fenômeno de identificação e pertencimento, percebido e vivido*. É com esses destaques agregados que nascem as unidades de significado, vislumbrando o global como espectro de lugar, o lugar como vinculação com a vida e o lugar como elemento global. Esse caminho, até aqui realizado, envolveu o que Moraes (2020a, 2020b) e Moraes et al. (2013) denominam de processo de unitarização. Na sequência, trazemos as categorias de análise que afloraram.

Realizando esse movimento reflexivo, sempre pautado na realidade mostrada no material empírico, implicando a unitarização, abre-se, agora, para caminhar em diálogo com as proposições que Cavalcanti (1998) oferece para pensar acerca do lugar, segundo perspectivas teóricas que têm em comum o objetivo de ultrapassar a ideia de lugar como simples localização espacial absoluta. Pensando nisso, as categorias emergidas consideram especificidades teóricas que discutimos a seguir, e que compreendem arguições compreensivas elaboradas a partir do estudo.

GLOCAL COMO LUGAR

Desenhos nos quais a globalidade é destacada trazem uma perspectiva que entendemos como sendo uma representação de lugar, porém partindo do global, com aproximações que originaram a unidade de significado que *vislumbra o global como espectro de lugar*, enfocando a diversidade a partir de uma visão da comunalidade (Robertson, 2011). Por isso, os desenhos das formas/conteúdo I e II, e essa unidade de significado, contribuíram para compor a primeira categoria elaborada em diálogo com ponderações teóricas: GLOCAL COMO LUGAR.

Essa apreensão pode ser pensada na interface com a perspectiva que Cavalcanti (1998, p. 90) denomina de histórico-dialética. A respeito desse modo de entender o lugar, a estudiosa ressalta que este pode ser considerado relacionado ao contexto do processo de globalização. Nesse sentido, comenta que "a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas não podem ser entendidas nelas mesmas" (Cavalcanti, 1998, p. 90). Daí o nosso entendimento relacionado com esse conjunto de desenhos das crianças, pois os lugares estão mostrados, porém, o destaque é para a dimensão global, destacando os círculos que abrigam as particularidades. Segundo a pesquisadora, nessa seara, para pensar o lugar é preciso pensar o global.

Massey (2008) discute essa questão ao afirmar que o global é tão concreto quanto o lugar local, apontando o global como uma responsabilidade local e a produção do global como dependente

da produção do lugar. A pesquisadora traz, também, elementos para pensar acerca da relevância de entender "um sentido global do local" e "um sentido global do lugar" (Massey, 2012, p. 129).

LUGAR COMO GLOCAL

Ao olhar à forma/conteúdo IV, em diálogo com a ideia destaque emergida, "confluência nodal de diferentes aspectos concebidos partindo de especificidades de lugares", destacaram-se os desenhos que têm um caráter global e histórico e têm relação com o lugar como confluência nodal de diversos aspectos concebidos. Desses aspectos nasce a unidade de significado, que *vislumbra um lugar como elemento global*, que pode ser pensado como especificidade cuja natureza envolve a comunalidade (Robertson, 2011), e abre para a proposição da segunda categoria, que tem como título LUGAR COMO GLOCAL.

Como permite pensar Cavalcanti (1998, p. 90), essa categoria possibilita colocar "em questão a noção de totalidade para explicar o lugar". A pesquisadora relaciona essa perspectiva como uma ótica do pensamento pós-moderno, posto que propõe a "desconstrução da totalidade e da razão como fundamento de explicação da realidade" (Cavalcanti, 1998, p. 90). Além disso, o fragmento e o micro têm força sobre a totalidade.

Acerca da pós-modernidade, Marques (1992) pondera que esta permite arbitrariedades nas combinações, fragmentação das formas, fratura das referências ou linhas de orientação e fragilização dos limites, contornos e fronteiras entre as disciplinas do saber e entre as práticas sociais, "com a dissolução dos procedimentos, tudo posto à mercê das combinações e dos jogos de retórica" (Marques, 1992, p. 557). Massey (2008, p. 118), por sua vez, chama a atenção para os pós-modernismos, que tornam "cronológico o espaço", como instantaneidades fechadas, sem profundidade, mas totalmente interconectadas.

Esses apontamentos dos autores têm aspectos que podem ser denotados nos desenhos que apresentam fragmentos agregados em um conjunto paisagístico, o que permite pensar na perspectiva desses desenhos como lugares e situações (no plural) que conformam um agrupamento geral ou global.

VIDA COMO LUGAR

O olhar às formas/conteúdo III e V salientou o "lugar como fenômeno de identificação e pertencimento, percebido e vivido". Esta perspectiva analítica permitiu compor a unidade de significado que *vislumbra o lugar como vinculação com a vida*, e abre à configuração da terceira categoria, acerca da qual trazemos algumas discussões teóricas.

Pensando no lugar como dimensão de identificação e pertencimento e do percebido e vivido, Cavalcanti (1998) caracteriza uma perspectiva denominada de humanística, que entende o mundo por meio do estudo das relações das pessoas e do seu comportamento geográfico, envolvendo sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. Segundo a estudiosa, nesse processo, "o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor" (Cavalcanti, 1998, p. 89).

Os desenhos dos alunos dessa unidade de significado permitem denotar o que Cavalcanti (1998) comenta como familiar, vivido, experienciado e, inclusive, implicando afetividade. Percepção e comportamento podem ser associados a essa perspectiva de lugar, por isso, configuramos a categoria VIDA COMO LUGAR.

O "estudo do lugar como possibilidade de aprender geografia", considera "o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos", como refere Callai (2010, p. 25). A pesquisadora prossegue argumentando, que isso contribui "para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico". Também, a autora comenta que auxilia no "estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica", dialogando com o "tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola". A estudiosa revela ainda, que "a ligação que cada um (aluno) tem com seu mundo" (Callai, 2010, p. 25). Esses apontamentos reiteram a relação entre cotidiano e lugar, para compreender o mundo (Callai, 2005), e a importância dessas noções no ensino escolar.

Esses aspectos são, também, a base para o ensino em todas as áreas, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posto que as aulas são organizadas em áreas e os professores, geralmente, são pedagogos. Cabe à Geografia o compromisso de discutir e conceituar a dimensão de lugar, articulada ao cotidiano.

A relevância decorre de o espaço geográfico, que é o objeto de estudos da Geografia, ser o âmbito ao qual se articula a abordagem do lugar. Essa relevância pode ser mais bem entendida, considerando que "importa o modo como pensamos os espaços", como reitera Massey (2008, p. 15), insistindo que o espaço é como "uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes". A pesquisadora prossegue explicitando esse argumento, ao destacar que esse modo de perceber "modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política", e ressalta que isso "afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar" (Massey, 2008, p. 15).

Como comentamos, a forma e conteúdo, análises emergidas a partir da realidade representada pelos alunos, em boa medida, articula-se com as proposições de Lefebvre (2006), ao discutir a

espacialidade enquanto dimensão do vivido, concebido e percebido, o que nos permitiu configurar as três categorias: o glocal como lugar, o lugar como glocal e a vida como lugar.

Uma primeira abordagem, apresentada nos desenhos das crianças, salienta a ideia da generalidade global, que contém e apreende percepções e concepções de diferentes lugares do mundo. Outro aspecto que pode ser destacado é a separação das globalidades, contendo, cada uma, características que marcam apenas um lugar.

Para pensar sobre essa categoria – o glocal como lugar – recorremos a Massey (2008, p. 260), quando esta leciona que "o global é tão concreto quanto o é o lugar local". A pesquisadora destaca, ainda, que "as duplas local/global e lugar/espaço, não se projetam na dupla concreto/abstrato" (Massey, 2008, p. 260). Além disso, argumenta que o global não é externo nem acima do local, pois "a realidade vivida de nossas vidas cotidianas, é completamente dispersa, não localizada" (Massey, 2008, p. 260).

Os desenhos que destacam elementos específicos podem ser entendidos como lugares a partir dos quais se concebe um entendimento de globalidade. Nesse conjunto, as escolhas realizadas pelas crianças atribuem centralidade a aspectos peculiares, porém, não necessariamente atuais (dinossauro) ou do lugar no qual vivem (hambúrguer). Essas representações demarcam o que configuramos como a categoria lugar como glocal.

Esse modo de abordar pode ser pensado em diálogo com a proposição de Santos (1985, p. 2), que indica compor o espaço como "o movimento dialético entre forma e conteúdo", e, "igualmente, o movimento dialético do todo social, apreendido na e através da realidade geográfica". O pesquisador prossegue destacando que "cada localização é, pois, um momento do imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar" (Santos, 1985, p. 2). Além disso, o pesquisador comenta que "cada lugar atribui a cada elemento constituinte do espaço um valor particular" (Santos, 1985, p. 8). Nessa categoria, as crianças desenharam aspectos que compõem parte da realidade do seu mundo concebido, porém, permitindo denotar noções de global, pois representaram, por exemplo, a praia articulada ao lugar que consideraram importante, apesar de seu lugar de vida ser um município continental.

Em relação à categoria "a vida como lugar", cabe destacar que lugar não é compreendido como uma comunidade, numa perspectiva romântica, que o entende como possuidor de uma identidade coletiva preconcebida, ou que assume a eternidade de seus marcos específicos, como montanhas, rios ou monumentos, como permite pensar Massey (2008, p. 203).

Nessa abordagem, apoiando-nos ainda em Massey (2008, p. 203), é possível considerar que o lugar é percebido e vivido como "esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora

(ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de ‘então’ e ‘lás’, e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano”.

Esse entendimento, apresentado pela autora, pode ser relacionado com as abordagens representadas pelos alunos, inclusive interrogando a ideia de não lugar. Isso porque as crianças desenharam aspectos com os quais não necessariamente têm identificação e pertencimento. “Mas mesmo nesse caso os ditos ‘não-lugares’, como um cruzamento, uma rodovia ou um shopping, podem configurar-se como identificação e pertencimento para alguém” (Andreis, 2014, p. 216). Por exemplo, a praia foi considerada um lugar importante, porém não necessariamente por ser um lugar de identificação e de pertencimento, podendo ser apenas um desejo da criança que a representou.

O lugar pode ser entendido como âmbito de confroencontro, pois apreende a arquitetônica compreensiva de cada sujeito. Essa cosmologia decisiva nos modos de entender o mundo, envolve a sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à constituição singular do sujeito e à perspectiva dialógica (Andreis, 2014)

CONCLUSÕES

A análise e a interpretação dos desenhos nos encaminham para considerar que essas especificidades também têm relação com o contexto coetâneo, pós-pandemia, no qual essas crianças, logo no início da sua alfabetização (com cerca de 8 anos), passaram a ter atividades escolares remotas e com dificuldades de acesso às aulas *on-line,* bem como aos materiais organizados pelos professores. Essa situação interferiu na criação dos desenhos pelas crianças.

Uma marca que consideramos é o lugar de vida dessas crianças, cuja escola localiza-se na cidade, mas recebe, também, alunos do campo. O município, localizado no oeste do Estado de Santa Catarina, região continental, distante mais de 600 quilômetros do mar, é considerado de pequeno porte (menos de cinco mil habitantes), cuja economia é predominantemente comercial e agrícola. Apontamos esse aspecto porque, nos desenhos, a praia está apresentada em 14 do conjunto de 31 deles, nas categorias “Glocal como lugar” e “Lugar como glocal”.

É importante notar que as relações entre a vida, o local e o global se mostram bastante entrecruzadas. É possível observar que, em boa medida, podem ser notados distanciamentos do âmbito vivido, mais presentes na categoria “Lugar como glocal”. Paralelamente, percebe-se uma ênfase nas imaginações de caráter mais abrangente e geral, com algumas misturas simbólicas (desenhos de corações) mostradas nas categorias “Glocal como lugar” e “Vida como lugar”.

Notou-se, em nosso texto, que as ideias de local e de global foram trazidas em relação dialética, reconhecendo a cumplicidade da conexão entre o local e o global, pois concordar com a ideia

e local em si, sem contextualizar, não faz sentido. A relação que estabelecemos com a Geografia, também se deve ao fato de que falar de glocalização significa assegurar que a discussão geral sobre a globalização envolve a dimensão da localidade, desde que assumindo as perspectivas espacial e temporal implicadas.

Assim, considerando os desenhos dos alunos e o que é possível pensar a partir deles, pode-se afirmar que lugar compreende o âmbito de confroencontro, implicando sistemas e relações dialéticas entre o local de vivência e relações que caminham na direção de entender os conceitos como relacionados com o espaço de vivência. É relevante mostrar, porém, que a intensividade e a extensividade não são entendidas como restritas à ideia de localização física da criança que desenhou. É a tonicidade atribuída aos desenhos que permitiu elaborar as três categorias como modos de entender lugar no contexto atual.

Este estudo, a partir dos desenhos das crianças, alunos do 5º ano, traz elementos importantes para serem considerados na formação do professor, bem como na atuação do mesmo nas aulas da escola. É necessário assumir que, atualmente, as crianças sinalizam que entendem o lugar, principalmente, articulando local e global. O vivido e o percebido se relacionam com o concebido que entrecruza: o perto e o longe, o concreto e o abstrato, o atual, o passado e o futuro, a realidade e a imaginação.

Para ensinar conhecimentos da Geografia, como escala geográfica e cartográfica, espaço geográfico, realidade e representação, orientação espacial, entre outros conceitos, que servem para aprendizagens que avançam para além da disciplina, é importante considerar as categorias que mostram essas configurações expostas na pesquisa realizada. Além disso, o estudo permite dar destaque às potencialidades de ensino em diferentes áreas, desde que articuladas aos entendimentos de lugar enquanto noção ancorada na Geografia.

Nesse sentido, adquire importância a formação continuada de professores, por meio da qual é possível trabalhar diferentes conteúdos, podendo-se estabelecer as metodologias e estratégias de trabalho que se tornam, se interessar, interdisciplinares, e que, com base nos conceitos da Geografia, contribuem para compreender o mundo da vida, de modo a trabalhar os conteúdos curriculares relacionados com as vivências singulares.

Trabalhar em ações de formação continuada permite ganhos significativos para a educação, e nos interessa, neste texto, reforçar o que toca os professores e o que toca os alunos, desde que as ações sejam coordenadas e orientadas pela pesquisa que trabalha com critérios estabelecidos pela ciência e, portanto, com objetivos bem definidos para o planejamento das atividades. É importante que os alunos sejam considerados parceiros no andamento da pesquisa, o que os torna sujeitos que têm reconhecimento pelas suas falas e seus fazeres, alimentando a autonomia de pensamento e

encaminhando uma formação que liga a teoria e a prática. As ações fazem parte de um conjunto mais amplo, que considera os conteúdos curriculares e as orientações pedagógicas do sistema e da escola, e, nesse sentido, possuem um olhar e um cuidado na observação e na análise do que é feito.

No caso da formação continuada dos professores, se estabelece uma relação de interações entre a universidade e a escola de Educação Básica. É uma formação continuada que possibilita ao professor ser um profissional pesquisador e, com isso, agregar conhecimentos e desafios e ter autonomia de pensamento, sendo sujeito do processo. Uma formação continuada que não é aleatória, pois acontece dentro de um Programa, com as formalidades exigidas nos projetos de extensão de parte da universidade e nos contextos do chão da escola.

O projeto realizado em Planalto Alegre/SC, ancorado em elementos do "Nós Propomos!", compreende intenções e objetivos de ligar o mundo da vida com os conhecimentos científicos e informações curriculares de conteúdos com as vivências nos lugares singulares. Assim, o intuito de abordar problemas socioambientais do lugar remete a que sejam estudadas as questões que tratam dos referidos problemas, fazendo o entrelaçamento com as forças políticas do lugar e encaminhando proposições que possam resolver tais problemas estudados.

A relação local-global, portanto, pela escala de análise, possibilita fazer a interpretação dos problemas locais, tratando da especificidade no lugar e tendo a disponibilização de olhares do universal. Os problemas num lugar não têm a exclusividade de solução apenas no lugar, pois muitas interferências podem acontecer e as respostas não estão prontas. Eles precisam ser investigados, sendo necessário conhecê-los, observando, analisando, interpretando e sistematizando pela representação, que pode ser das mais diversas modalidades que a interdisciplinaridade propõe.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, A. M. *Ensino de geografia*: fronteiras e horizontes. Porto Alegre: ComPasso, 2012.

ANDREIS, A. M. *Cotidiano*: uma categoria para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 9 jan. 2024.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2024.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. *In:* BUITONI, M. (coord.). *Geografia*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-41. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço.* Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000 (original: La production de l'espace). Primeira versão: fev. 2006.

MAFESOLLI, M. A terra fértil do cotidiano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 36, p. 5-9, 2008. DOI: https://doi.org/10.15448/1980-3729.2008.36.4409. Acesso em: 8 jan. 2024.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 73, n. 175, p. 547-565, 1992. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.73i175.1241. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS; Brasília, DF: Inep, 2006.

MASSEY, D. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, D. *Un sentido global del lugar*. Tradução Abel Albet e Núrua Benach. Barcelona: Icária Editorial, 2012.

MENEZES, A. A.; LOURENÇO, D. N. Hermenêutica e educação: implicações a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 566-582, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5912/4427. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/12095. Acesso em: 12 jan. 2024.

MORAES, R. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, 2020a. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORAES, R. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2020b. (E-book ISBN 9786586074192).

PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual*: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

ROBERTSON, R. Global Connectivity and Global Consciousness. *American Behavioral Scientist*, v. 55, n. 10, p. 1336-1345, out. 2011 [SAGE Publications]. DOI: https://doi.org/10.1177/0002764211409562. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0002764211409562. Acesso em: 17 jan. 2024.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, M. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo/razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2008.

UFFS/SC-EXT-2022-0078. Relatório do Projeto de extensão: Nós Propomos! em Planalto Alegre/SC. Cadastro na UFFS: EXT-2022-0078, 2022 (documento de uso restrito).

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Maria Andreis - Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Chapecó/SC, na Licenciatura em Geografia, PPGGeo/Mestrado em Geografia e PPGE/Mestrado em Educação. Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia pela UNIJUI/RS com doutorado sanduíche pela Universidad Autónoma de Madrid - UAM, Espanha. Pós-doutorado em andamento (2023-2024) no Centro de Estudos Geográficos (CEG)/Universidade de Lisboa/PT. Mestre em Educação nas Ciências - com área de concentração em Geografia pela UNIJUI - Ijuí/RS. Graduada em Geografia pela URI Santo Ângelo/RS e especialista em Ensino da Geografia pela UNIFRA Santa Maria/RS.

E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br

Helena Copetti Callai - Possui graduação em Estudos Sociais (1969) e Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (1973), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Pós-doutorado na UAM- Universidade Autônoma de Madrid Espanha. Professora aposentada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora no Programa de Pós graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora colaboradora no Doctorado en Didáctica de las Ciências da PUCV- Chile (2021). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, geografia, educação geográfica, ensino de geografia, cidade e cidadania. Bolsista PQ/CNPq- Nível 1D.

E-mail: copetti.callai@gmail.com

Data de submissão: 17 de janeiro de 2024

Aceito para publicação: 16 de outubro de 2024

Data de publicação: 02 de novembro de 2024