



Apropriação do espaço escolar e participação infantil por crianças de movimentos de luta pela terra¹

Appropriation of the school space and children participation of children of land struggle social movements

Apropiación del espacio escolar y participación infantil de niños de movimientos de lucha por la tierra

Regiane Sbroion de Carvalho²

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ricardo Lana Pinheiro³

Pesquisador associado ao Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE) da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil

Ana Paula Soares da Silva⁴

Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil

Recebido em: 07/03/2022

Aceito em: 18/04/2022

Resumo

O artigo objetiva discutir, com base na psicologia histórico-cultural, as formas de apropriação do espaço escolar por crianças vinculadas a movimentos de luta pela terra, por meio da escuta sobre sua participação neste espaço. Participaram da pesquisa 32 crianças de 6 a 12 anos. Os instrumentos utilizados foram sete grupos de discussão e doze entrevistas individuais. A análise visou categorizar momentos das conversas que versavam sobre o espaço escolar e sua relação com a participação das crianças. Os resultados apontam para predominância de significações ligadas à desigualdade geracional na distribuição de poder na escola, à impossibilidade de mudanças e assunção de autoria pelas crianças, exceto em ações coletivas. Concluímos que a escuta das crianças sobre suas formas de participação permite compreender a apropriação do espaço nos aspectos relativos à circulação do poder e às possibilidades (ou não) de se sentirem sujeitos de transformação do espaço escolar.

Palavras-chave: Apropriação do espaço. Participação infantil. Escola.

Abstract

The article aims to discuss, based on historical-cultural psychology, the forms of appropriation of school space by children linked to movements of struggle for land, through listening to their participation in this space. Thirty-two children aged 6 to 12 years participated in the research. The instruments used were seven discussion

¹ Financiamento: processo nº 12/10876-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

² resbroion@yahoo.com.br

³ ricardolanap@gmail.com

⁴ apsoares.silva@usp.br

groups and twelve individual interviews. The analysis aimed to categorize moments of conversations that dealt with the school space and its relationship with children's participation. The results point to the predominance of meanings linked to generational inequality in the distribution of power at school, to the impossibility of changes and the assumption of authorship by children, except in collective actions. We conclude that listening to children about their forms of participation allows us to understand the appropriation of space in aspects related to the circulation of power and the possibilities (or not) of feeling themselves as subjects of transformation of the school space.

Keywords: Appropriation of space. Children's participation. School.

Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir, a partir de la psicología histórico-cultural, las formas de apropiación del espacio escolar por parte de niños vinculados a movimientos de lucha por la tierra, a través de la escucha de su participación en ese espacio. Treinta y dos niños de 6 a 12 años participaron en la investigación. Los instrumentos utilizados fueron siete grupos de discusión y doce entrevistas individuales. El análisis tuvo como objetivo categorizar momentos de conversaciones que trataron sobre el espacio escolar y su relación con la participación de los niños. Los resultados apuntan al predominio de significados vinculados a la desigualdad generacional en la distribución del poder en la escuela, a la imposibilidad de cambios y a la asunción de la autoría por parte de los niños, excepto en las acciones colectivas. Concluimos que escuchar a los niños sobre sus formas de participación permite comprender la apropiación del espacio en aspectos relacionados con la circulación del poder y las posibilidades (o no) de sentirse sujetos de transformación del espacio escolar.

Palabras clave: Apropiación del espacio. Participación infantil. Escuela.

Introdução

A escola possui lugar de destaque entre aqueles vivenciados cotidianamente pelas crianças e, não raro, é o primeiro espaço diferente do familiar a exigir que elas lidem com novos sujeitos e culturas distintas. Nela e por seu meio, ampliam-se seus papéis e as possibilidades de sentir, pensar e agir, tornando-se, assim, um importante contexto de desenvolvimento e constituição das crianças.

A partir do referencial da psicologia histórico-cultural vigotskiana, este artigo tem o objetivo de discutir as formas de apropriação do espaço da escola por crianças vinculadas a movimentos de luta pela terra, por meio da escuta da criança sobre sua participação neste espaço. A investigação da apropriação do espaço da escola a partir das palavras e vivências das crianças significa situá-las como sujeitos na análise das possibilidades (ou não) de ação e exercício de poder e transformação do ambiente da escola.

A escuta de crianças que fazem parte de movimentos de luta pela terra supõe experiências anteriores diversificadas de participação, como ocupações, assembleias, reuniões e manifestações o que, possivelmente, qualifique-as na construção de uma postura crítica (CALDART, 2004). Mesmo que haja diferentes graus de envolvimento das famílias nas atividades empreendidas pelos movimentos sociais, a ambiência “sem terra” constitui uma identidade socioespacial própria, que vincula as crianças

às dinâmicas de produção da vida de seu grupo e às suas formas de luta. É por meio dessas lutas que ocupam criticamente espaços concentradores de riqueza e, coletivamente, mudam suas paisagens e os transformam em seus lugares de vida.

Psicologia histórico-cultural

A partir de uma perspectiva marxiana, Lev S. Vigotski (1986-1934) propôs o desenvolvimento de uma psicologia concreta que traz para o foco, sem desconsiderar o aparato biológico, a realidade histórica, social, econômica das pessoas, o que define sua perspectiva do desenvolvimento como dialética, processual e dinâmica (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2012a, 2013).

Central para essa teoria é a ideia de que a pessoa nasce em um mundo já marcado social e historicamente, objetivado pela ação de gerações anteriores, mediadas por símbolos e signos que alteram a dinâmica da relação humano/natureza. A nomeação deste mundo para a criança permite o desenvolvimento de instrumentos que potencializam as capacidades do corpo humano. As formas de compreender a realidade, de pensar, sentir e agir são construídas pelo bebê em um mundo repleto de significados que delimitam o que é ser humano em determinado momento histórico. Essa dinâmica se de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2012a).

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções (VYGOTSKI, 2012a, p. 150).

O desenvolvimento, para o autor, dá-se em uma lógica em que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, desenvolvem-se num movimento de apropriação da cultura, do “externo” (social) para o interno (intrapsíquico). Nesse movimento de apropriação, a criança atualiza, de modo ativo, os conteúdos e as formas das relações sociais, nas dinâmicas dos processos interativos com as gerações anteriores, assim como com parceiros de mesma idade. Para Vigotski, essa relação é mediada por elementos dirigidos tanto externa (instrumentos) quanto internamente (signos). No caso dos signos, que orientam o comportamento, Baquero (1998) afirma que as pessoas os possuem, ao mesmo tempo que são por eles possuídos, o que acaba criando uma segunda natureza, profundamente

alterada.

Centrais para a compreensão dessa dinâmica são dois conceitos indissociáveis: vivência (*pereživânie*) e situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento é definida como a relação da criança com o meio social, sendo caracterizada como específica, irrepetível e única para cada idade (VYGOTSKI, 2012b). Ela envolve aspectos biológicos (de maturação e características individuais), do meio social (formas de relação permitidas ou estimuladas, por exemplo), psicológicas (integrando funções cognitivas e emocionais) e significações da criança com relação aos espaços. O meio, nessa compreensão, é a principal fonte de desenvolvimento. A *pereživânie*, por sua vez, é a unidade de análise para o estudo da personalidade e do meio, sendo definida como a unidade sistêmica da consciência, contendo, ao mesmo tempo, a criança e o meio (VIGOTSKI, 2000; TOASSA, 2011). Os estímulos e ações possibilitados pelo meio só encontrarão significado a partir das vivências da própria criança, destacando seu papel ativo nos processos de apropriação sociocultural e de constituição de sua subjetividade. Os espaços são, assim, compreendidos como construções simbólicas que convidam a determinadas ações, o que se dá pela conversão, pela criança, de forma ativa e contínua, de seus elementos para o plano individual (PINO, 2005).

Nessa compreensão, a relação da criança com o espaço se dá considerando as particularidades de seu desenvolvimento, na relação mediada pelo outro, pelos significados atribuídos a ele e por como a criança o representa. E as vivências são marcadas pelas significações da criança (com forte carga emocional) e dependentes da situação social do desenvolvimento (CLARÀ, 2016; VERESOV, 2016). Numa ação coconstitutiva e dialética, conforme colocado por Vigotski (2012b), quando a criança muda, sua relação com o meio se modifica, ele é significado de forma diferente por ela que também se transforma.

Apropriação do espaço

O espaço mostra-se central na produção de subjetividades e processos sociais, considerando que as existências são, necessariamente, espacialmente situadas (VELÁZQUEZ RAMÍREZ, 2013; CARLOS, 2015). A definição de espaço que adotamos é a de Milton Santos (2006), do espaço como um conjunto formado por sistemas de objetos e sistemas de ações (compreendidos como indissociáveis). Os objetos são a herança da história natural e decorrentes das ações humanas; as ações são processos dotados de propósito, intencionalidade, orientação específica, sendo, assim, tipicamente humanas. Os espaços, assim, são decorrentes das ações humanas e marcados por normas (explícitas ou implícitas) que guiam

as ações. As ações e objetos são constituídos nas relações de trabalho humano e mediadores destas. Na escola, isso se materializa, por exemplo, nas características e distribuição de mobiliários e estruturas físicas específicas e na organização temporal das atividades, que circunscrevem determinadas ações às crianças, que atuam a partir de sua situação social de desenvolvimento e constroem vivências.

O conceito de apropriação, conforme apontado por Graumann (1976), tem origem em Marx e aponta para a necessidade de compreender que o ser humano nasce e se desenvolve em um mundo social em que há produções construídas historicamente e, desta forma, precisa se apropriar destas marcas e produções históricas – é por meio delas que o ser humano busca dominar a natureza para a satisfação de suas necessidades. Nessa compreensão, cada indivíduo é compreendido como produto e produtor da história. Tanto Vigotski quanto Marx partem dessa compreensão, considerando que a própria consciência decorre de processos histórico-sociais que são atualizados e colocados em prática em circunstâncias diferentes (MARX; ENGELS, 2001; VIGOTSKI, 2001) temporal e espacialmente.

Na Psicologia, o conceito de apropriação do espaço foi desenvolvido por Enric Pol e colaboradores (POL, 1996; VIDAL, 2002; VIDAL; POL, 2005) visando integrar diversos conceitos advindos de diferentes correntes teórico-metodológicas e que tratam da relação pessoa - espaço, incorporando as contribuições marxianas, bem como outras construções da Psicologia Ambiental. Conforme Vidal (2002), trata-se de um conceito síntese, que abarca um conjunto de outros conceitos e processos discutidos por vários autores, tais como topofilia, dependência do espaço, identidade de lugar, sentido de lugar, apego ao lugar e outros. Pol (1996) destaca que a delimitação do espaço e de seus usos é mais complexa e sofisticada em seres humanos do que em outros animais, carregada de elementos simbólicos que dão significado a um lugar e, ao mesmo tempo, capaz de ancorar processos dinâmicos de vida e de construção de identidade pessoal. Assim, a pessoa transforma o espaço por meio de suas ações e, ao mesmo tempo, banha-se nos referentes do lugar. Para o autor, o espaço não é apenas físico ou funcional, mas sintetiza um resumo das experiências das pessoas, dando a ele uma projeção pessoal e no tempo, o que fornece uma ancoragem para a construção de si mesmo e de seus movimentos de permanências e mudanças.

A partir dessa compreensão, é delineado um modelo dual de apropriação do espaço que envolve a ação-transformação da pessoa no espaço e, ao mesmo tempo, a identificação simbólica, relacionada a aspectos afetivos, cognitivos e interativos (POL, 1996; VIDAL, 2002; VIDAL; POL, 2005). Nessa compreensão, a pessoa transforma o espaço e, ao mesmo tempo, incorpora-o em seus processos subjetivos (cognitivos e afetivos), carregando o espaço de sentidos. Nessa dinâmica, a pessoa se

reconhece no espaço, chegando mesmo a atribuir a si qualidades do espaço.

Há também um aspecto afetivo, de identificação, importante no processo de apropriação, que Sansot (1976) coloca em termos de aceitação e recusa (reflexão que Pol incorpora): uma pessoa se apropria do espaço se ela se identifica com ele. Nesse processo, em geral, inicialmente ocorre a ação sobre o espaço, sendo a identificação simbólica mais elaborada, ligada mesmo à constituição da subjetividade da pessoa na relação com o lugar. Nos primeiros contatos com o lugar, o caráter estético (encantamento ou repulsa, por exemplo) se sobrepõe, passando, posteriormente, por um apego e, finalmente, um comprometimento com o espaço, em um *continuum* de complexificação na identificação (BENAGES-ALBERT *et. al*, 2015) e na implicação com o espaço (pessoal e grupal) (VIDAL, 2002).

Nossa compreensão e articulação entre o conceito de apropriação e a teoria histórico-cultural enfatiza a relevância do conceito de *pereživânie*, que traz para o primeiro plano a singularidade da experiência individual pautada pela situação social do desenvolvimento (PINHEIRO; SILVA, 2018). Assim, tanto a ação da pessoa no espaço quanto sua identificação simbólica podem ser compreendidas pelo prisma da vivência e da situação social do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, as reflexões advindas do conceito de apropriação do espaço permitem maior profundidade nas discussões sobre o espaço.

Outro elemento relevante para nossas discussões é que a apropriação do espaço traz, também, um caráter de apropriação dos sujeitos do espaço (PINHEIRO, 2018). O espaço não é significado pela pessoa de forma descolada de quem o compõe; os sujeitos também são espaço. A vivência espacial decorre, assim, de processos interativos, das experiências ocorridas no espaço.

No âmbito escolar, é relevante pensarmos que os processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelas crianças são marcados por características socioespaciais que vão além do caráter puramente arquitetônico (TEIXEIRA, 2021). Tal compreensão tem especial relevância, considerando a centralidade da instituição escola na vida das crianças, o tempo em que nela permanecem e a intensidade das relações socioculturais que elas estabelecem nesse sistema de objetos e de ações. Lima (1979, 1989) traz importantes reflexões sobre as relações de poder e dominação presentes no espaço escolar, como o controle de corpos e carteiras em posições preestabelecidas por parte dos adultos, em um movimento de assujeitamento das crianças, bem como padronizado e padronizador.

Refletir sobre a forma que as crianças se apropriam do espaço da escola traz luz à compreensão sobre como elas se constituem, são constituídas e constroem esse espaço. Devemos destacar que o papel tradicionalmente atribuído à criança a tem situado como sujeito sem possibilidade de exercício de poder: de expressão, consideração ou de decisão. Assim, indagamo-nos sobre a apropriação dos espaços

pelas crianças nesse jogo de poder que implica possibilidades de ação e transformação dos espaços. Nesse sentido, propomo-nos a investigar um aspecto que compõe o amplo processo de apropriação do espaço da escola pelas crianças: a forma como se apropriam da escola a partir de suas significações sobre suas possibilidades de participação nesse espaço. Espera-se, com isto, trazer e explorar elementos da dimensão política do processo de apropriação do espaço. Para a sua compreensão, nos debruçamos nas experiências de crianças vinculadas a movimentos de luta pela terra, o que supõe estarem posicionadas como sujeitos pertencentes a grupos sociais com repertórios de ação, reivindicação e práticas de transformação social.

Participação infantil, vivência e apropriação do espaço escolar

O conceito de participação infantil é polissêmico e, muitas vezes, alvo de dissensos e discussões. A temática ganha mais espaço nas construções teóricas sobre a infância e nas práticas destinadas às crianças na década de 1980, sobretudo com a promulgação da Convenção sobre os direitos da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), que pauta, em seu 12º artigo, o direito da criança à participação. Também os chamados novos estudos da infância (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014) direcionaram a pauta da compreensão da criança como sujeito ativo, construtora de cultura e principal pesquisadora e informante sobre a infância (CARVALHO; SILVA, 2021). Larkins (2021) afirma:

A participação emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância. Está associada às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão. Mas a participação também pode ser sobre os contributos materiais para a família, as comunidades ou a sociedade mais alargada ou mesmo fazer parte da educação. Como a participação é definida e entendida varia entre os indivíduos e os sectores, os contextos culturais e económicos e a língua (LARKINS, 2021, p. 387).

Carvalho (2011) discute que a participação infantil pode ser definida como:

[...] um direito de a criança expressar suas opiniões e intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre ela, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância, consequências positivas, tais como: compreensão dos processos democráticos e comprometimento com os mesmos; maior autoestima, desenvolvimento de sua autonomia, independência, habilidades sociais e proteção mais eficaz, uma vez que as crianças que mais manifestam seus pontos de vista são menos vulneráveis frente aos abusos cometidos contra elas e seus direitos.

A autora afirma que os estudos sobre a participação infantil não devem tratar de forma dicotômica participação e não-participação da criança, uma vez que os sujeitos, engajados nas interações sociais, sempre são participantes ativos, vivenciando-as, atribuindo sentidos, apropriando-se

dos espaços e relações, inseridos em jogos de poder os quais possibilitam ou não o exercício de papéis ativos de fala, decisão e impacto. Assim, mais do que discutir se existe ou não a participação infantil, propõe a compreensão das *formas de participação da criança* nos seus contextos de vida (CARVALHO, 2011).

Nessa mesma direção, Larkins (2021, p. 388-389) afirma que:

A participação é então, mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração. [...] Há um risco em deslocar as definições da participação da comunicação para a ação, já que se articula com concepções de participação, como uma contribuição ou responsabilidade que se requer. As crianças são por vezes descritas como participantes quando estão a trabalhar em atividades que elas não escolheram, ou quando estão simplesmente a frequentar atividades educativas para as quais se requer legalmente que participem. Quando o termo participação é usado desta forma, ele deve ser sublinhado, e deve haver cuidado ao considerar até que ponto a participação é usada, por exemplo, para se referir a trabalho, conformidade, influência ou ativismo.

Uma das formas de participação da criança discutida na literatura (CARVALHO, 2015) é a *participação política*, a qual se destina a compreender como o poder se estabelece e circula entre os sujeitos da interação. Com base em Gramsci (COUTINHO, 2007; ROSA, 2013) e Thompson (2009), as autoras propõem a análise da participação política da criança em duas instâncias: (1) a *institucional*, que se refere às práticas e relações em espaços instituídos como decisórios para a efetivação de ações e políticas públicas, sendo a ligação com o Estado e o espaço de relação entre governantes e governados; e (2) a *cotidiana*, que se refere “ao caráter político que perpassa nossas vivências sociais e que compõe nossas interações intersubjetivas cotidianas” e à forma como o poder é negociado nas relações entre os sujeitos. No segundo caso, diz respeito a como o poder está distribuído nas relações humanas e como tal distribuição afeta a tomada de decisões referentes àquele contexto.

Interessa-nos, no presente trabalho, particularmente essa última forma de compreensão da participação política das crianças, principalmente no ambiente escolar. A todo momento relações de poder e hierárquicas são atualizadas, modificadas e significadas, marcadas pela delimitação prática e política dada à/pela escola.

A partir das análises de Thompson (2009), que destaca que são conferidas às pessoas diferentes graus de poder a partir de seu lugar social, no caso de crianças na escola, há que se considerar o lugar notadamente hierárquico das relações adultos/crianças. Tradicionalmente, nas escolas, adultos planejam, decidem e executam, e crianças recebem; é conferido ao adulto o poder de planejar e governar tempos e espaços da vida infantil, sendo a participação da criança no planejamento de tempos e atividades pouco ou nada valorizada. Isso traz à pauta a questão da diferença etária como marcante

nessa relação, com uma dominação do adulto sobre a criança (CARVALHO, 2015), sendo a dominação compreendida, com base em Thompson (2009), como uma forma de relação em que há uma assimetria sistemática de poder.

Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) e Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007) destacam que a discussão sobre a participação política da criança no espaço da escola não é recente e está estritamente vinculada ao debate sobre o papel da escola na formação para emancipação das pessoas. Mesmo tratando-se de um direito posto em Convenções Internacionais e em documentos nacionais específicos à educação, verifica-se que práticas escolares e propostas pedagógicas que promovam a participação política da criança na escola ainda não são uma realidade nacional e nem internacional (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007; SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007). Observam-se práticas pontuais, restritas a coletas de opiniões, sendo que não é dada à criança a possibilidade de tomada de decisões importantes do âmbito escolar (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007).

Compreender, a partir da fala das crianças, como elas concebem a sua participação no espaço escolar, possibilita adentrarmos a alguns aspectos das formas pelas quais elas se apropriam do espaço e das relações ali estabelecidas. Essa perspectiva entende o espaço escolar como um local coconstruído pelas crianças, o que implica reconhecer que, nesse sistema de objetos e ações, elas também são autoras na constituição da própria subjetividade e de seu desenvolvimento.

Método

O *corpus* empírico que compõe as discussões desenvolvidas nesse texto é proveniente de uma pesquisa realizada em 2015, em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, sobre a participação política (institucional e cotidiana) de crianças moradoras de um assentamento rural vinculado a dois movimentos sociais de luta pela terra – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST).

Participantes

A pesquisa contou com a participação de 32 crianças de seis a 12 anos (17 MLST e 15 MST). Todas frequentavam uma escola pública localizada na periferia urbana do município. A escola não tinha estratégias de adaptação do projeto político pedagógico à realidade das crianças e não havia iniciativas

de aproximação às famílias, aos assentamentos ou aos movimentos sociais aos quais estavam vinculadas. As crianças locomoviam-se até as escolas por meio de transporte escolar oferecido pelo município.

Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos utilizados foram grupos de discussão e entrevistas individuais com as crianças. Todas as crianças participaram de grupos de discussão, sendo divididas em sete grupos compostos por três a sete crianças agrupadas por idades, pelo movimento social em que residiam e por afinidade. Ao todo, foram realizados sete grupos e cada criança participou de um. Para as entrevistas individuais foi sorteada uma criança de cada idade e de cada movimento social, totalizando 12. Para o artigo, os dados sobre a escola foram destacados do conjunto dos procedimentos da pesquisa.

Os grupos de discussão visaram levantar as significações construídas pelas crianças sobre política, quem são os atores sociais que a fazem e em quais espaços ela é feita. Inicialmente, foi realizado um debate sobre *O que seria política e os sujeitos que a realizam*. Posteriormente, foram apresentados 12 cartões que compunham nomes e fotos de espaços diversos (igreja, sala de aula, futebol, cidade, ônibus escolar, bandeira do movimento social – MST para as crianças do MST e MLST para as crianças do MLST –, família, escola, casa, parque infantil, Câmara de Vereadores e entrada do assentamento). Para as crianças do MST, foi acrescentada foto do espaço/tempo denominado de Ciranda Infantil, uma proposta desenvolvida pelo MST em suas áreas de acampamento e assentamento. As crianças escolhiam um dos cartões e discutiam o que se realizava nesse espaço, quem eram os atores e se e como ocorria nele.

O segundo instrumento foi a entrevista individual, que tinha como objetivo ouvir as crianças sobre ações políticas protagonizadas por elas nos espaços por elas vivenciados, tendo como disparadores três cartazes que continham as seguintes frases: *“Um lugar onde eu passo a maior parte do meu tempo”*, *“Um lugar onde convivo com outras crianças”*, *“Um lugar onde sinto que sou escutada/o”*. Abordadas individualmente, as crianças eram convidadas a desenhar os espaços que remetiam à mensagem. Após a realização do desenho, era realizada uma conversa sobre a qual espaço se referia, as pessoas que o compunham e as relações que nele se estabeleciam. A escola foi relatada por sete crianças quando convidadas a desenhar sobre o lugar onde conviviam com outras crianças.

Análise dos dados

Para a análise do material empírico, foram realizadas leituras das transcrições das gravações dos grupos e entrevistas, sendo destacados os trechos em que as crianças se referiam à escola, suas condições, suas relações e seus sujeitos. Com base nas leituras, buscando focar nas formas de participação política das crianças, especificamente em suas possibilidades de atuação no espaço escolar, destacamos os trechos em que as crianças *avaliavam os aspectos que gostariam de mudar na escola e, a partir deles, suas possibilidades de participação política* enquanto sujeitos nos desdobramentos dessas situações. Essa análise possibilita-nos, assim, realizar reflexões sobre um dos aspectos que compõem a apropriação do espaço escolar, focando nas concepções da criança sobre suas formas de participar do espaço escolar, sejam eles de exercício ou não do poder por parte delas.

Resultados e discussões

As tensões presentes no processo de apropriação do espaço escolar aparecem na explicitação, pelas crianças, das suas formas de participação em função das dinâmicas que se estabelecem nas práticas de materialização do poder, que atribuem a determinados sujeitos sociais o direito de agir, escolher, decidir, opinar e transformar. Tais tensões se explicitaram no material, em especial, em situações que demandam: melhoria das condições da escola; resolução de conflitos. Nessas situações, as crianças expressam seus desejos, vontades e instaura-se um complexo jogo de poder que pode resultar no exercício de poder unilateral – imposto por apenas um sujeito – ou em negociações com possibilidades de expressão e escuta.

As situações que demandam melhoria das condições da escola são expressas pelas crianças como na forma de descontentamento sobre o espaço escolar. Diversas crianças, em diferentes momentos, trouxeram relatos e significações negativas sobre o espaço escolar, conforme as falas abaixo:

Pesquisadora: Se vocês pudessem mudar alguma coisa na escola, o que que vocês mudariam?

Paula: A higiene dentro do banheiro.

Pesquisadora: A higiene no banheiro?

Mariana: E a comida.

Paula: É, a comida também... é...

Mariana: É sem sal.

Paula: É, se você tacar na parede ela fica grudada [risos].

[Grupo de discussão com Paula, 11 anos; Mariana, 11 anos; Danilo, 11 anos; Willian, 12 anos]

Ana Carolina: As cadeiras da minha classe estão tudo torta pra trás. [...]

[Grupo de discussão com Ana Carolina, 10 anos, Megan, 10 anos, e Olívia, 10 anos]

Os aspectos avaliados como negativos pelas crianças se referem principalmente à infraestrutura, usabilidade e conforto da escola, como mobiliário quebrado, higiene precária do banheiro e baixa qualidade da alimentação – aspecto sobre o qual houve uma exceção, relatada por Estela (7 anos, em entrevista individual), com caráter pontual: “Que às vezes lá na escola dá comida boa. Tem às vezes que dá um pão com suco, vitamina, né? E... tem às vezes também que dá uma bolachinha, um saquinho de bolachinha com quatro bolachinha recheada, e... um suquinho também”.

Os relatos apontam para uma experiência estética e prática no espaço escolar marcada por elementos desagradáveis, trazendo uma valência negativa à relação das crianças com este ambiente, uma vez que as vivências se dão marcadas por desconforto e repulsa.

É na exploração das significações das crianças sobre possibilidades de ação frente às condições negativas que aparece como elas compreendem a atenção dada a suas demandas no interior da escola:

Pesquisadora: Vocês já chegaram a falar disso para alguém lá da escola?

Paula: Eu já falei pra Cleusa [inspetora], mas ela foi embora.

Mariana: Com os amigos. [...]

Pesquisadora: Você falou foi pra ela [Cleusa]? Você acha que ela fez alguma coisa?

Paula: Tsc Tsc [negativamente]. Ela nem se importou, ela deu as costas pra mim [risos].

Pesquisadora: [...] e você chegou a falar mais pra alguém?

Paula: Tsc Tsc [negativamente].

Pesquisadora: Você falou que você falou com os amigos? E na hora que você fala com os amigos, Mariana?

Mariana: Só fala...

Pesquisadora: Vocês já tentaram conversar com alguém, sei lá, pra mudar as coisas dentro da escola? Você já tentou, né, mas você esperava que ela mudasse, que ela fizesse alguma coisa...

Paula: Esperava, mas ela não fez nada.

Pesquisadora: Que que você achou que ela ia fazer?

Paula: Ia falar pra diretora e ela ia tomar uma providência.

Pesquisadora: E você já pensou em você ir falar pra diretora?

Paula: Não, eu levo fumo [risos].

Pesquisadora: Vocês já passaram por alguma experiência assim, de ir falar alguma coisa e ela achar ruim?

[Paula faz sinal de sim com a cabeça].

Pesquisadora: Que que aconteceu?

Paula: Eu fui na diretoria pra reclamar que não tinha papel higiênico no banheiro. Aí ela falou

assim: “Por que que você não traz?” [risos]. Aí eu não vou mais...

[Grupo de discussão com Paula, 11 anos; Mariana, 11 anos; Danilo, 11 anos; Willian, 12 anos]

A postura de desconsideração das necessidades da criança pela escola emerge, na voz das crianças, na forma de relações hierárquicas e com distribuição desigual de poder, com as crianças sendo ignoradas ou ironizadas. Também aparece a assunção de lugar passivo com receio de punição. A atividade transformadora das crianças na escola, nessa dinâmica, fica restrita a uma posição subalterna, sendo sua participação relegada a uma posição meramente de reclamação e o poder é materializado nos adultos investidos de papéis sociais – inspetora e diretora – que legitimam as práticas de maior domínio e decisão dos usos do espaço escolar. Dessa forma, o espaço é composto por ações de desconsideração e objetos impostos às crianças que não são escutadas – o que, conforme Pol (1996) aponta, enfraquece a visão da criança de autora no espaço escolar e, inclusive, seu senso de pertencimento. Adiciona-se a isso, conforme discutido por Bernardo (2018), que a conservação, a preservação e a organização dos prédios escolares têm efeito subjetivo nos alunos, relacionando-se a seu bem-estar emocional e social, bem como à possibilidade de uma visão sobre a valorização da educação e um sentimento da escola como “patrimônio comum da comunidade escolar presente e futura” (p. 107). No caso, o espaço da escola, conforme relato das crianças, é composto por ações de desconsideração e uma atmosfera de receio por parte das crianças, tensionando os sentimentos de desistência e de resistência e ação para transformar o lugar.

Quando tal lógica é questionada, a coletividade surge como elemento necessário, conforme os excertos de conversa com uma criança [Paula, 11 anos] e em um grupo de discussão:

Pesquisadora: Essas coisas todas que você está me falando aqui [melhorar a comida, o recreio e a cor do uniforme] de deixar a escola melhor e tudo, você acha que tem jeito de fazer essas coisas?

Paula: Tem.

Pesquisadora: Dá pra você fazer alguma coisa pra mudar isso?

Paula: Eu sozinha, não.

Pesquisadora: Como é que mudariam as coisas?

Paula: [...] Não é reclamando. É falando, indo na diretoria mesmo. Porque a água na escola era quente. Aí veio uma turma, da sexta, reclamar que a água era quente. Colocaram água gelada.

Pesquisadora: Foi a turma inteira? Como é que foi?

Paula: Foi a sala inteira. Foi a 6ª B inteira. [...] Os alunos e o professor Nelson. Aí reclamaram da água. Falaram que não tem condições de beber água quente nesse calor. Aí a diretora falou que talvez ia mudar... Aí ele falou “Talvez, não”... [...] O professor. Falou que era obrigatório mudar, que ninguém merece tomar água quente nesse calor.

Pesquisadora: Aí você acha que foi por causa do professor que falou ou por causa dos alunos que foram, que mudou?

Paula: Porque se fosse só o professor, não ia. Porque é uma pessoa só e como foi uma sala

toda...

[...]

Pesquisadora: [...] Vocês conversam sobre isso, Paula? Sei lá, de ir na diretoria ou de mudar as coisas? [...]

Paula: Muito raro.

Pesquisadora: Quem é que conversa?

Paula: Quando está todo mundo junto e tem gente reclamando que não tem papel higiênico no banheiro, aí nós já foi na diretoria duas vezes pra reclamar do papel higiênico. [...] Aí colocou papel higiênico.

Pesquisadora: A gente quem que estava lá?

Paula: Nós estava em doze pessoas. [...] O povo da minha sala mesmo que a gente foi reclamar. Aí colocou.

[Entrevista individual realizada com Paula, 11 anos].

Pesquisadora: [...] Alguém já falou alguma coisa das cadeiras tortas?

Ana Carolina: Já.

Pesquisadora: Quem que falou?

Ana Carolina: O menino da minha sala. [...]

Pesquisadora: Que que ele falou?

Ana Carolina: Ele falou que ia levar a cadeira lá pra baixo porque alguém ia sentar lá e ia cair. [...] Aí a professora não deixou ele ir. [...]

Pesquisadora: Por quê?

Ana Carolina: Não sei. [...]

Pesquisadora: [...] e vocês acham que dá pra vocês fazer alguma coisa, Ana Carolina?

Ana Carolina: Ah, eu acho.

Pesquisadora: Que que daria pra fazer?

Ana Carolina: Trocar as... de cadeira.

Pesquisadora: E... e como é que vai fazer isso [...]?

Ana Carolina: Ir lá reclamar.

Pesquisadora: E quem você acha que tem que reclamar?

Ana Carolina: Nós. [...] Os alunos. [...]

Pesquisadora: Você acha que tem que ir um só ou tem que ir todo mundo, que que você acha, como é que faz?

Ana Carolina: Todo mundo junto.

Pesquisadora: Por que que todo mundo junto?

Ana Carolina: Ah, porque ajuda mais, ela fica convencida. [...]

Megan: Se tiver todo mundo é... é... com raiva, né? [...] Se for só ele... [faz sinal de não com a cabeça]. [...] Não, só se tivesse mais duas pessoas falando porque só uma pessoa...

Ana Carolina: Não resolve nada.

[...]

Pesquisadora: E você, acha [...] dá mais força pras pessoas irem juntas?

Ana Carolina: Dá.

Megan: Sim.

[Grupo de discussão com Ana Carolina, 10 anos; Megan, 10 anos; Olívia, 10 anos]

Nas falas de Paula, Ana Carolina e Megan as possibilidades de ação transformadora se dão a

partir da configuração de sujeitos coletivos. Elas consideram que iniciativas individuais – de alunos ou professores – seriam menos efetivas do que se realizadas de forma conjunta. As possibilidades do exercício de expressão, ação, consideração e as próprias possibilidades de transformação no espaço se dão a partir de ações coletivas, articuladas e, em ambos os casos, com apoio adulto. As significações das crianças caminham no sentido de que elas assumem o poder quando se articulam e agem coletivamente, tendo, inclusive, outros parceiros para fortalecer suas ações, como é o caso dos professores. As situações relatadas apresentam resultados favoráveis, com mudanças causadas pela ação reivindicatória coletiva das crianças. O caráter político de tais ações favoreceu tal mudança, aproximando-se de uma compreensão de ação que, em geral, não é atribuída como própria da infância.

Em contraposição às ações coletivas, que obtiveram sucesso, Paula, na continuação de sua análise sobre as condições da escola, especificamente sobre a falta de papel higiênico nos banheiros, aponta que ações individuais não teriam tanto impacto:

Pesquisadora: Você acha que se você tivesse ido reclamar com mais gente, Paula, você acha que teria diferença? [*Paula faz caretas e faz sinal de sim com a cabeça bem devagar*].

Pesquisadora: Tipo, se tivesse juntado a sua sala inteira e tivesse ido lá falar? [*Paula faz sinal de sim com a cabeça*].

Paula: Ia.

Pesquisadora: Por quê?

Paula: Porque não ia ser só uma pessoa. Porque ela pergunta: “Por que só uma e o resto não?”.

Pesquisadora: E vocês acham que vocês se organizam pra fazer esse tipo de coisa? [*Paula faz sinal de não com a cabeça*]. Ou se vocês falassem na sua escola: “Vamos lá, todo mundo fazer”, eles fariam?

Mariana: Não.

Paula: Não.

Pesquisadora: Por que vocês acham?

Paula: Porque todo mundo é preguiçoso, tem medo de levar fumo... [*Paula ri*].

[*Grupo de discussão com Paula, 11 anos; Mariana, 11 anos; Danilo, 11 anos; Willian, 12 anos*]

É relevante a forma como as crianças descrevem possíveis resultados de suas ações individuais ou coletivas, e como o medo da punição aparece novamente na mediação de ações transformadoras da escola. A dinâmica da organização escolar aponta, para as crianças, para um punitivismo e impossibilidade de inserção das crianças em determinadas responsabilidades no cotidiano da escola. É nesse contexto que emerge na fala da criança uma avaliação de que apenas com uma união bastante forte (a sala inteira) mudanças ocorreriam, já que o poder sobre elas estaria nas mãos dos adultos. A escola, tal como apropriado pelas crianças, aparece como um lugar em que adultos tomam decisões acerca dos problemas que as afetam, e em que as crianças realizam mobilizações pontuais (ligadas à

infraestrutura precária da escola, sobretudo) mas sobressai a predominância de inércia e do medo.

Em síntese, quando as questões relacionadas à melhoria das condições da escola são trazidas pelas crianças, tensões da abrangência das ações individuais e coletivas emergem como nas (im)possibilidades de ação e transformação do espaço. Possui centralidade nesse processo a situação social do desenvolvimento, atuando os papéis sociais que as crianças ocupam na interação, as regras institucionais (implícitas ou explícitas), as concepções sobre as capacidades e direitos das crianças e adultos, o momento histórico, as relações de gênero, classe social e raciais.

Sobre as *situações que demandam resolução de conflitos*, uma característica relevante no material é a recorrência aos adultos na mediação das soluções, a partir de uma lógica que também hierarquiza o poder entre os adultos de acordo com seus papéis institucionais:

Estela: Alguma coisa que eu não gosto [*na escola*]? [...] Os meninos que ficam me incomodando. [...] [eles] ficam irritando nós. [...] Eles fazem nós correr atrás deles. [...]

Pesquisadora: Você já fez alguma coisa pra mudar isso que você não gosta, Estela?

Estela: Não. [...]

Pesquisadora: Alguém podia fazer alguma coisa?

Estela: A professora.

Pesquisadora: Que que ela podia fazer?

Estela: Ela falava pra eles parar de... incomodar a gente e a gente podia brincar.

Pesquisadora: Você já falou alguma vez que eles estavam incomodando você?

Estela: An an [*negando*]. [...] Porque eu nunca pensei antes. [...]

Pesquisadora: Aí você acha que a professora vai...

Estela: A diretora. [...] Ah, a professora e a diretora também.

Pesquisadora: Se fosse pra você escolher uma das duas pra contar pra resolver o problema pra quem que você contaria?

Estela: Pra diretora.

Pesquisadora: Por que pra diretora?

Estela: Porque a professora ela é... não é muito importante. [...] Na escola, né?

[*Entrevista individual realizada com Estela, 7 anos*]

Em geral, a solução dos conflitos é resolvida com a participação de um adulto, sobretudo a diretora, a quem é atribuído o máximo poder na instituição, inclusive de punição. Essa visão sobre o poder da direção aparece naturalizado pelas crianças.

Os únicos momentos relatados como de negociação de poder vivenciados pelas crianças ocorre em situações de recreio:

Pesquisadora: Andar, ficar andando na escola, é o que você mais gosta? [*Ana Carolina faz sinal de sim com a cabeça*]. Quem que escolhe o que que vocês vão fazer no recreio?

Ana Carolina: As meninas.

Pesquisadora: Elas chegam e falam? Quem que são as meninas?

Ana Carolina: Ah, nós tudo escolhe. Nós votamos.

Pesquisadora: Ah, é? Como é que é isso?

Ana Carolina: Tipo, tem essas brincadeiras aí, cada uma vota em um. [...] Quem tiver mais, a brincadeira que tiver mais voto...

Pesquisadora: Vai pra... aí vocês brincam? [*Ana Carolina faz sinal de sim com a cabeça*].
[*Entrevista individual realizada com Ana Carolina, 10 anos*].

Nos relatos de diálogos entre as próprias crianças, em momentos em tinham maior autonomia e possibilidades de interação entre si (notadamente o recreio), aparecem com maior força o exercício e a expressão dos desejos e vontades das crianças, nas interações criadas pelas brincadeiras, são delineados papéis distintos, sendo decididos os impasses por meio do sistema democrático – o voto. Nestes momentos, as crianças apresentam maior possibilidade de autoria e de imprimir suas próprias marcas no espaço-tempo do recreio, construindo, entre si, diversas formas de participação.

Considerações finais

As análises sobre o processo de apropriação do espaço escolar pelas crianças a partir da escuta sobre a participação política no interior da instituição indicam movimentos de desistência e desestímulo, trazendo um caráter de alienação do espaço, mas também apontam algumas possibilidades de transformação de estruturas e relações do espaço quando a autoria por parte das crianças se dá notadamente de forma coletiva ou em momentos sem adultos pautando as interações.

Emerge da escuta das crianças uma concepção de que o poder se encontra hierarquizado e centralizado: adultos possuem maior possibilidades de incidência nas mudanças, sendo também seus papéis hierarquizados e determinantes; ações individuais, sejam elas de adultos ou crianças, encontram-se fragilizadas em suas perspectivas, de forma a requerer a organização coletiva para o sucesso na conquista das demandas por melhoria e transformação do espaço. Outro aspecto que aparece é que

não é apenas em relação às melhorias que os adultos atuam como referências. A resolução de conflitos comporta uma esfera de mediação que requer, em grande parte, a ação do adulto no regramento das relações entre as crianças.

A vivência prévia das crianças em movimentos de luta pela terra, com lugares específicos pautados para sua participação na coletividade (como as Cirandas), bem como modelos de produção coletiva, podem ser importantes indícios da origem de parte das perspectivas trazidas pelas crianças. O papel de destaque atribuído à importância de ações coletivas em busca de uma participação política que propicie a escuta, negociação e efetivação de suas necessidades e desejos pode ser um aspecto que caracteriza enquanto sujeitos que realizaram as análises dessas ações no espaço escolar. Por se tratar de crianças pertencentes a movimentos sociais, suas vivências coletivas configuram marcas para suas significações subjetivas, em que o coletivo aparece como caminho para o sucesso das ações. Suas vivências nos movimentos sociais podem, portanto, circunscrever suas formas de conceber e se relacionar com os espaços, imersas na busca de exercitar o poder, fazerem-se consideradas e instaurarem espaços democráticos que acolham suas demandas.

É importante também destacar que é nas brincadeiras e nos momentos de interação coetânea, não centralmente conflituosos, que as negociações entre as crianças ocorrem, permitindo-lhes a apropriação do espaço de forma mais democrática. Cabe lembrar que a escola, enquanto espaço com práticas pedagógicas intencionais e institucionais, tradicionalmente, diminui os tempos dessa vivência, restringindo assim situações que potencializam usos do espaço permeados por negociações que genuinamente implicam em decisões democráticas sobre o que fazer com os tempos e materiais disponibilizados no espaço da escola. Na pesquisa, em diversos momentos, a apropriação do espaço da escola, sobretudo devido a características hierárquicas e de dominação, aparece nas significações das crianças em termos de restrição auto assumida, limitando sua autoria e as possibilidades de deixarem suas marcas nesse espaço.

Abordar aspectos da apropriação do espaço desde o olhar para as significações que as crianças produzem sobre sua participação na escola colocou em primeiro plano, nesse processo, as relações institucionais estabelecidas e planejadas pelos adultos – também incorporadas, em alguma medida, pelas próprias crianças – assim como evidenciou momentos de descontinuidade dessa lógica, produzidos seja pela ação coletiva seja pelas atividades lúdicas. É assim na tensão das possibilidades e formas de participação e circulação de poder que o espaço escolar é apropriado, em confronto ou em complementaridade com o estabelecido pelas gerações anteriores (os adultos) e as necessidades

imediatas das crianças (condições mínimas de usabilidade dos ambientes, por exemplo).

Abordar aspectos da apropriação do espaço escolar pela criança pelo prisma de sua participação nestes espaços permite assim trazer para o debate a dimensão política da apropriação, incorporando-a às discussões sobre como os ambientes físicos, bem como a ambiência e as relações estabelecidas circunscrevem as possibilidades das crianças, propiciando ou limitando determinados tipos de ações e posturas.

Referências

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BENAGES-ALBERT, Marta *et. al.* Revisiting the Appropriation of Space in Metropolitan River Corridors. **Journal of Environmental Psychology**, v. 42, p. 1–15, jun. 2015.
- BERNARDO, João Manuel. O poder da arquitetura: o impacto do edifício escolar. *In*: LADIANA, Daniela; LOPES, Nuno Lacerda; AFONSO, Rui Braz (Ed.). **A escola ideal**. Porto: CIAMH, 2018. p. 106–119.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. A virada espacial. **Mercator**, v. 14, n. 4, p. 7–16, 2015.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Política e infância**: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. Direitos de participação política e infância: emergência de novos sujeitos? *In*: ALMEIDA, Elmir de Almeida *et. al.* (Ed.). **Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos**: uma antologia do GT03 da ANPEd. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 379–398.
- CLARÀ, Marc. Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: two notions and one word. **Mind, culture, and activity**, v. 23, n. 4, p. 284–293, out. 2016.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAUMANN, Carl Friedrich. Le concept d’appropriation (aneignung) et les modes d’appropriation de l’espace. (Perla Korosec-Serfaty, Ed.) *In*: CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE PSYCHOLOGIE DE L’ESPACE CONSTRUIT DE STRASBOURG, 3, Estrasburgo. **Anais...** Estrasburgo: 1976.
- LARKINS, Cath. Participação / Participation. *In*: TOMÁS, Catarina Almeida *et al.* (Ed.). **Conceitos-chave em**

Sociologia da Infância: perspectivas globais / Key concepts on Sociology of Childhood: global perspectives. Minho: UMinho Editora, 2021. p. 385–391.

LIMA, Mayumi Souza, A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, p. 73–80, 1979.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Apresentação. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 11–22, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre os direitos da criança**, 1989.

PINHEIRO, Ricardo Lana. **Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural.** 2018. 371 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

PINHEIRO, Ricardo Lana; SILVA, Ana Paula Soares da. Apropriação do espaço e psicologia histórico-cultural: reflexões e apontamentos para possíveis aproximações. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 259–273, 2018.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

POL, Enric. La apropiación del espacio. *In*: IÑÍGUEZ, Lupicínio; POL, Enric (Ed.). **Cognición, representación y apropiación del espacio.** Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. *In*: QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2007. p. 21-50

ROSA, Leandro Amorim. **Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural.** 2013. 259 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SANSOT, Pierre. Notes sur le concept d'appropriation. (Perla Korosec-Serfaty, Ed.). *In*: CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE PSYCHOLOGIE DE L'ESPACE CONSTRUIT DE STRASBOURG, 3, Estrasburgo. **Anais...** Estrasburgo: 1976.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2006.

SARMENTO, Manuel, ABRUNHOSA, Albertina, SOARES, Natália Fernandes. Participação infantil na organização escolar. *In*: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2007. p. 51-90.

TEIXEIRA, Francisca Maria Novais de Mendonça e Gomes. **Escola e apropriação do espaço: efeitos**

socioespaciais no cotidiano escolar. 2021. Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138528>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.

VELÁZQUEZ RAMÍREZ, Adrián. Espacio de lucha política: teoría política y el giro espacial. **Argumentos (México, D.F.)**, v. 26, n. 73, p. 175–195, dez. 2013.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 129–148, 2016.

VIDAL, Tomeu. **El procés d’apropiació de l’entorn: una proposta explicativa i la seva contrastació**. 2002. Universitat de Barcelona, 2002. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42737>>.

VIDAL, Tomeu; POL, Enric. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. **Anuario de psicología**, v. 36, n. 3, p. 281–298, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000.

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

VYGOTSKI, Lev Lev Semiónovic. **Obras escogidas - III. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas - IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas - I. El significado histórico de la crisis de la psicología**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2013.