

OS ESPAÇOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: o olhar das crianças

*Fernanda Theodoro Roveri
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Elvira Cristina Martins Tassoni*

Resumo

Objetiva-se analisar as relações das crianças com diferentes espaços escolares, suas percepções, seus desejos e suas formas de apropriação, mais especificamente no processo de transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Parte-se, portanto, da importância da organização, do planejamento e da utilização dos espaços educativos, considerando as especificidades da infância. A pesquisa utilizou um jogo de percurso, desenvolvido especialmente para o trabalho de campo, feito em quatro escolas de EI e duas escolas de EF. Trata-se aqui das partidas que envolveram as crianças do 1.º ano do EF. O jogo compõe-se por perguntas apresentadas para as crianças comentarem ou responderem; as partidas foram filmadas e transcritas integralmente. A partir das respostas, dos comentários e dos diálogos, foram elaboradas as seguintes categorias analíticas: *memórias, afetos e pertencimento, intervenções necessárias ou realizadas nos espaços, reconhecimento dos espaços, apropriações e relação interno/externo; a escola, o meio ambiente e a relação com o território*. As análises não só evidenciam que as crianças constroem uma multiplicidade de relações com o espaço, mas também revelam a importância de a escola se organizar para escutar o que pensam, sentem, sugerem, validam e criticam. Essa escuta inclui esforçar-se para diminuir as rupturas entre EI e EF em termos dos espaços e dos materiais que o constituem, com o que se qualifica o movimento de construção, implementação e avaliação das políticas de transição.

Palavras-chave: espaços escolares; transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; rupturas.

SCHOOL SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOL: the children's perspective

Abstract

This article analyzes children's relationships with different school spaces, their perceptions, desires, and ways of appropriating them, specifically in the transition process between Early Childhood Education (ECE) and Primary Education (PE). It is, therefore, based on the importance of organizing, planning, and using educational spaces, considering the specificities of childhood. The research involved a board game, developed especially for fieldwork, in four EI schools and two PE schools. We'll deal with the games involving children in the first year of primary school. The game consisted of questions for the children to comment on/answer; the games were filmed and transcribed in full. Based on the answers/comments/dialogues, the following analytical categories were drawn up: *memories, affections and belonging, interventions needed or carried out in the spaces; recognition of the spaces, appropriation and the internal/external relationship; the school, the environment and the relationship with the territory*. The analyses show that children build multiple relationships with space and reveal the importance of organizing the school to listen to what they think, feel, suggest, validate, and criticize. This listening includes trying to reduce the ruptures between EI and EF regarding the spaces and materials that make them up, thus qualifying the movement to build, implement, and evaluate transition policies.

Keywords: school spaces; transition; early childhood education; primary education; ruptures.

ESPACIOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: la perspectiva de los niños

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las relaciones de los niños con los diferentes espacios escolares, sus percepciones, deseos y formas de apropiación de estos, concretamente en el proceso de transición entre la Educación Infantil (EI) y la Educación Primaria (EP). Para ello, se parte de la importancia de organizar, planificar y utilizar los espacios educativos teniendo en cuenta las características específicas de la infancia. La investigación utilizó un juego de mesa de recorrido, desarrollado especialmente para el trabajo de campo, realizado en cuatro escuelas de EI y dos de PE. Nos ocuparemos aquí de los juegos en los que participaron niños de primer curso de primaria. El juego consistía en preguntas que se presentaban para que los niños las comentaran/respondieran; los juegos se filmaron y se transcribieron íntegramente. A partir de las respuestas/comentarios/diálogos, se elaboraron las siguientes categorías analíticas: recuerdos, afectos y pertenencias, intervenciones necesarias o realizadas en los espacios; reconocimiento de los espacios, apropiación y relación interna/externa; la escuela, el entorno y la relación con el territorio. Los análisis muestran que los niños construyen una multiplicidad de relaciones con el espacio y revelan la importancia de que la escuela se organice para escuchar lo que ellos piensan, sienten, sugieren, validan y critican. Esta escucha incluye el esfuerzo por reducir las rupturas entre la EI y la EF en términos de los espacios y materiales que las componen, cualificando así el movimiento de construcción, implementación y evaluación de las políticas de transición.

Palabras clave: espacios escolares; transición; educación infantil; educación primaria; rupturas

INTRODUÇÃO

Este artigo, ao considerar as especificidades da infância, reconhece a importância da organização, do planejamento e da utilização dos espaços educativos. O objetivo é analisar as relações das crianças com diferentes espaços, suas percepções, seus desejos e suas apropriações, mais especificamente no processo de transição entre a EI e o EF. Parte das seguintes questões: quais são as perspectivas das crianças em relação aos diferentes espaços escolares? O que, para elas, torna um espaço agradável? Quais elementos arquitetônicos escapam aos olhos dos adultos e são significativos para as crianças? Como tornar o espaço do EF um lugar de acolhimento das crianças pequenas que nele ingressam?

Essas indagações nos levam a buscar, na literatura, as produções acerca dos espaços educativos, suas concepções, usos e formas de organização. Diversas áreas de conhecimento se interessam pelo tema. Do ponto de vista da História da Educação, os estudos concebem que o espaço e o tempo não são estruturas neutras e que existe uma estreita relação entre os objetivos educacionais, a metodologia desenvolvida e a distribuição e os usos dos espaços e dos materiais. Os edifícios escolares são parte de um patrimônio histórico educativo e, portanto, lugares da memória escolar (Dórea, 2013; Frago, Escolano, 2001).

A concepção dos espaços como patrimônio ou documento das relações humanas é desenvolvida nas pesquisas da Geografia da Infância, que busca compreender a infância por meio do espaço geográfico e suas expressões. Estudos sobre a infância, como os de Lopes e Vasconcellos (2005), destacam duas ideias principais: as crianças são vistas como sujeitos sociais ativos que também constroem espaços, e suas dinâmicas não podem ser separadas de suas espacialidades; e o espaço geográfico é tido como essencial para entender as crianças – formadoras e, ao mesmo tempo, formadas por ele. O espaço escolar não deve ser considerado meramente um “palco”

disposto para que aconteçam os processos educativos, mas lugar de encontros, de (co)existência de vidas (Lopes, 2021).

Para o campo da Arquitetura, pensar o espaço escolar requer uma discussão multidisciplinar, capaz de identificar políticas públicas; parâmetros qualitativos e técnicos; objetivos e princípios pedagógicos; e percepções das equipes educativas, de famílias e alunos sobre os espaços que utilizam e o modo como deles se apropriam (Kowaltowski, 2011). Em relação à infância, estudos tratam da importância da escuta das crianças, já que estas trazem elementos novos para o debate e são capazes de desestabilizar a lógica determinada nos projetos arquitetônicos (Faria, 2009; Nascimento, 2009).

O campo da Sociologia da Infância, por sua vez, amplia possibilidades teóricas para pensar as crianças como sujeitos sociais, permitindo a elaboração de estratégias metodológicas que valorizam suas vozes e protagonismos. Esse campo supera a visão da infância como categoria essencializada para compreendê-la como algo produzido a partir de diversas relações e mobilidades, por meio das quais é constantemente produzida (Prout, 2010). Essa abordagem demanda processos mais flexíveis de investigação, capazes de construir um olhar para bebês e crianças em uma perspectiva social, em suas contínuas interações (Buss-Simão, Lessa, 2023; Fernandes, Marchi, 2020).

Considerando as contribuições dessas perspectivas, evidenciamos a importância de compreender as experiências e as relações das crianças com os espaços, sobretudo em um momento significativo de mudanças em suas vidas: o ingresso em uma nova escola do EF, depois de já terem vivido e se relacionado nos espaços da EI.

Primeiramente, discutiremos os espaços da EI e do EF. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa realizada com crianças ingressantes no EF e as análises do material empírico construído. Por fim, trataremos das principais contribuições da pesquisa para estudos com a infância e suas relações com os espaços escolares.

OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A escolarização da criança brasileira, organizada em etapas da educação básica, é resultado de um longo processo histórico – permeado por desafios e embates –, no qual a escola foi se consolidando como um espaço específico para a infância. As definições de tempo escolar e da criança como aluna, sujeito aprendiz, se configuraram no decorrer desse processo histórico (Roveri, 2019; Gouvea, 2004). A obrigatoriedade da educação, regulamentada no século XIX nos países ocidentais, buscou estabelecer a adesão social à escola e influenciou a organização do tempo da criança, não apenas na escola, mas também no contexto familiar.

Uma expressiva mudança ocorrida no país foi o início do processo obrigatório de escolarização aos 4 anos de idade na EI, primeira etapa da educação básica. Em 2009, a Emenda Constitucional (EC) n.º 59 – posteriormente publicada na forma da Lei n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013) – determinou a obrigatoriedade de frequência à escola dos 4 aos 17 anos. Dessa maneira, a EI deixa de ser um direito das famílias e das crianças e uma obrigação do Estado e passa a ser considerada um direito das crianças e uma obrigação do Estado e das famílias.

Antes dessa obrigatoriedade, houve intensos debates acerca do direito social à EI de qualidade, o que culminou no reconhecimento legal das especificidades dessas instituições, lugares voltados ao cuidado e à educação de bebês e de crianças pequenas. Entretanto, Oliveira e Rossetti-

Ferreira (1986) identificaram o quanto as marcas de uma tradição doméstica e assistencialista ainda se fazem presentes nos espaços de creches e pré-escolas. Sua organização tem sido pensada a partir de sua funcionalidade – atrelada muito mais às necessidades dos adultos –, e não das experiências que podem ser proporcionadas às crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil define-se que uma das especificidades das instituições de EI são os espaços, caracterizados como não domésticos e institucionais, ou seja, lugares organizados em função da criança, do currículo e da proposta pedagógica (Brasil, 2010). Ao afirmar que a EI deve favorecer o protagonismo, as interações e as brincadeiras de bebês e de crianças pequenas (Brasil, 2010), demarca-se um dos compromissos de seus(as) profissionais: organizar espaços, tempos e materiais para viabilizar a educação em sua integralidade. É possível afirmar que o espaço é também parte do currículo da EI.

Ao definir as especificidades da EI, a legislação trata da necessidade de garantir formas de continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças para a etapa seguinte do EF, sem a antecipação dos conteúdos (Brasil, 2010). Entretanto, os estudos mostram que na maior parte das vezes o que ocorre são rupturas entre essas duas etapas (Rocha, Ribeiro, 2017; Kremer, Gobbato, Forell, 2018; Souza, 2023).

Do ponto de vista da arquitetura, Faria (2009) analisa que a realidade das escolas brasileiras é marcada pela implementação de projetos arquitetônicos que há séculos são desenvolvidos a partir da disciplina, do controle e da punição, desconsiderando a presença e a participação da comunidade.

As escolas de EF, segundo Levrard (2020), possuem uma estrutura física que reflete as decisões dos adultos, no que diz respeito às preocupações educacionais e de segurança e aos objetivos pedagógicos de aprendizado dos conteúdos específicos. A arquitetura escolar é projetada mais em função de conteúdos disciplinares e menos como um ambiente lúdico, favorável às relações sociais e ao desenvolvimento pessoal.

A pesquisa de González-Moreira, Ferreira e Vidal (2023) evidencia que os espaços são importantes para identificar discontinuidades no processo de transição. Quando comparam as salas das escolas de EI e do EF, os autores identificam diferenças significativas quanto a decoração, disposição de mesas e cadeiras, materiais concretos, dispositivos tecnológicos e jogos e brinquedos. Se na maior parte das instituições de EI o espaço é considerado como um agente ativo da aprendizagem das crianças, no EF prevalece a concepção do espaço como um agente passivo desse processo.

Mesmo considerando que há discontinuidades na transição, é preciso reconhecer que as crianças não ingressam passivamente no EF. Dias e Campos (2015) analisam estratégias elaboradas pelas crianças do 1.º ano e as marcas singulares de suas presenças na escola. Apesar de predominar a secundarização do lúdico em prol de conteúdos escolares, para as crianças, ingressar no EF pode significar o desejo por novas experiências e descobertas. Porém, diante das práticas cotidianas autoritárias, as crianças se veem frente à necessidade de elaborar estratégias de sobrevivência e subversão às regras impostas e aos mecanismos empregados no controle de seus corpos.

Motta (2013), igualmente, analisa os subterfúgios criados pelas crianças para não se submeterem às culturas disciplinares da escola, participando, questionando e reinventando possibilidades. Embora persistam práticas de controle dos corpos infantis – filas, punições, silenciamentos, tempos de espera, repetições, entre outras –, as crianças resistem e reivindicam autonomia: conversam durante as atividades, circulam pela sala e fora dela, usam materiais escolares para brincar, comem às escondidas durante a aula. A autora sublinha que o reconhecimento dessa

dimensão crítica das crianças não significa desconsiderar os danos e as consequências das práticas coercitivas que ainda estão presentes nas escolas.

A EI e o EF possuem especificidades, mas, ao mesmo tempo, precisam ser vistos em conjunto, como parte da educação básica. A infância não se localiza apenas na etapa da EI. É necessário promover ações de continuidade entre os níveis de ensino, não só no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também à organização dos tempos e dos espaços. Ouvir as crianças, nesse processo, é crucial e pode oferecer pistas importantes para que as políticas de transição sejam construídas, implementadas e avaliadas.

O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa intitulada “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” teve o objetivo de investigar a transição das crianças da EI para o 1.º ano do EF, buscando a construção de um programa de preparo e de acolhimento nesse processo. Sua vigência compreendeu os anos de 2023 a 2025 e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2022/06833-3), o que viabilizou a colaboração na pesquisa, integrando profissionais da Secretaria Municipal de Campinas-SP (SME), lugar em que o trabalho investigativo se insere. Participaram do projeto quatro Centros de Educação Infantil (CEI) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) com proximidade geográfica entre si.

O trabalho foi dividido em duas etapas sucessivas e inter-relacionadas: na primeira identificamos ações já desenvolvidas nas unidades educacionais visando à transição; e na segunda sistematizamos reflexões para subsidiar a construção de um programa de transição.

Neste artigo, traremos resultados da primeira etapa, mais especificamente os relativos à escuta das crianças. Para tal, realizamos múltiplos procedimentos: conversas e observação no cotidiano escolar, produção de desenhos, produção de cartas, visitas às escolas e utilização de um jogo desenvolvido especialmente para o trabalho de campo¹. Serão analisados os resultados das partidas que envolveram crianças e professoras de duas turmas de 1.º ano do EF das duas escolas participantes. Nessas partidas, as crianças rememoraram suas histórias na EI, contaram sobre expectativas para o 1.º ano e narraram experiências na nova escola. Participaram do jogo 42 crianças, organizadas em pequenos grupos de três a seis participantes, coordenados pelas docentes. Todas as partidas foram filmadas e transcritas integralmente.

O jogo apresenta um percurso formado por casas de cores diferentes, para as quais foram formuladas tanto perguntas mais gerais (sobre preferências e situações do dia a dia) quanto específicas (relacionadas às memórias, às expectativas e às experiências nas escolas). As partidas aconteceram entre março e abril de 2024. Antes de realizá-las, as professoras fizeram uma roda de conversa com as turmas, apresentando o jogo e lembrando que poderiam querer ou não participar dele, conforme já conversado e acordado por ocasião da apresentação da pesquisa mais ampla e da

¹ O jogo foi elaborado em duas versões, uma para EI e outra para EF. Pode ser visualizado nas páginas 104 e 109 do e-book produzido como um dos resultados da pesquisa mais ampla, disponível em <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17567>.

assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)². As crianças ficaram à vontade para responder como quisessem, e suas falas não foram avaliadas como certas ou erradas. Podiam, também, expressar-se livremente acerca de outros desdobramentos que surgiam. As professoras que coordenaram as partidas eram integrantes da equipe de pesquisa e participaram de estudos sobre a importância da escuta das crianças, das peculiaridades nos modos de realizar os procedimentos metodológicos e da formulação das perguntas das cartas, propondo reformulações, inclusões e exclusões de algumas. A orientação geral para uso do jogo era construir uma relação dialógica e de proximidade entre professora e crianças, ou seja, uma conversa aberta e de confiança. Para Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018), um dos desafios da pesquisa com crianças é legitimar suas percepções e experiências. Isso significa deixar de concebê-las em uma visão adultocêntrica e perceber não o que elas ainda não sabem, mas aquilo que já compreendem. Buscando criar uma ambiência protegida do barulho e de intervenções das crianças que não estivessem jogando, as professoras escolheram os laboratórios de informática e de ciências, em cada uma das escolas, para realizar as partidas. Para a composição dos grupos, convidavam as crianças que já haviam terminado a atividade daquele período escolar. O restante da turma permanecia na sala, com uma professora auxiliar. Foi realizada uma partida por dia, totalizando 10, tomando em conjunto as duas turmas de 1.º ano.

Durante as partidas e as conversas desencadeadas, as crianças se referiram aos espaços. Algumas questões foram elaboradas para suscitar os diálogos sobre essa temática, tais como: “o que tem nessa escola que se parece com a sua escola da EI?”; “se você pudesse mudar alguma coisa aqui na escola, o que mudaria?”; “qual é seu lugar preferido na escola?”. Outras questões relacionadas ao dia a dia escolar também retrataram modos como as crianças se relacionavam com os espaços. Apresentaremos, a seguir, análises dos diálogos, buscando identificar aspectos que nos ajudam a pensar nas problemáticas já apresentadas: quais são as perspectivas das crianças em relação aos diferentes espaços escolares? O que, para elas, torna um espaço agradável? Quais elementos arquitetônicos escapam aos olhos dos adultos e são significativos para as crianças? Como tornar o espaço do EF um lugar de acolhimento das crianças pequenas que nele ingressam?

AS VOZES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS: DESEJOS, CRÍTICAS E PROPOSIÇÕES

As análises serão apresentadas a partir das seguintes categorias: memórias, afetos e pertencimento; intervenções necessárias ou realizadas nos espaços; reconhecimento dos espaços, apropriações e relação interno/externo; e escola, meio ambiente e relação com o território.

Quando as crianças são convidadas a pensar o espaço como lugar de *memórias, afetos e pertencimento*, o fazem sobretudo a partir das referências positivas que viveram anteriormente na EI. Tomam essa experiência como parâmetro para avaliar aquilo que pode ser melhorado na escola do

² Para o início da pesquisa foram realizadas reuniões com as equipes de todas as seis escolas envolvidas e com os familiares das turmas específicas, de EI e de 1.º ano do EF, para apresentação do projeto e solicitação de assinaturas dos TCLE. Após esta etapa, iniciou-se o trabalho de campo, com apresentação da pesquisa para as crianças das turmas que receberiam pesquisadores, explicando os procedimentos a serem utilizados e que a participação não era obrigatória, podendo ser revista a qualquer momento. As crianças registraram com um desenho seu acordo em participar, grafando seu nome (ainda que não de maneira formal) e/ou assinalando uma das figuras com sinal de positivo ou negativo (imagem bastante conhecida da maior parte das crianças). No início de 2024, nas turmas de 1.º anos, foram feitas novas rodas de conversa, retomando o que havia sido explicado no ano anterior sobre a pesquisa e apresentando o jogo. Não registramos casos de crianças que não quiseram participar. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com parecer de número 5.962.163.

EF. Questionadas sobre os lugares preferidos, destacam aqueles relacionados ao lúdico e às interações, demonstrando sentimentos de prazer, conforto e acolhimento. Entre os lugares mais citados e que se assemelham com os da escola de EI, estão o parque, o tanque de areia, o pátio e a quadra. Em uma das cenas, as crianças fazem a seguinte reflexão:

Profa. Fernanda³: *O que vocês mudariam aqui na escola?*

Maria: *Eu mudaria a caixa de areia.*

Profa. Fernanda: *Por quê?*

Maria: *A caixa de areia também é muito legal.*

Profa. Fernanda: *Você mudaria ela? [...] Você faria o que com ela?*

Laís: *Eu deixava mais legal ainda. Pegava mais pazinhas.*

Profa. Fernanda: *Ah, mais brinquedos, né?!*

Maria: *É.*

Embora o tanque de areia nessa unidade de EF seja um lugar agradável e parecido com o da EI, as crianças identificam a falta de brinquedos e a necessidade de pazinhas para poder escavar. A mesma menção é feita quanto ao espaço da quadra, para o qual dizem que poderia haver mais bolas e bambolês. A menor oferta de brinquedos em relação ao contexto da EI é evidente, e as crianças expressam-na em diversos momentos. Na próxima cena, a criança pensa em um brinquedo quando a pergunta da professora se referia ao lugar preferido:

Profa. Fernanda: *Qual o lugar que você mais gosta? [...] que você adora estar dentro da escola?*

João: *Brinquedo.*

Profa. Fernanda: *Brinquedo? Onde tem brinquedo?*

João: *Casinha.*

Em situação similar, outra criança responde ser seu lugar preferido o recreio, evidenciando mais uma vez a importância dada ao tempo do brincar. Em outra cena, uma criança responde “*a creche*”. Estudos de Sommerhalder, Massimo e Alves (2022) identificam que na organização do ensinar e do aprender falta o brincar, a linguagem privilegiada das crianças, e que o recreio continua sendo o breve momento de distração, um tempo de expansão ou de contenção de energia, servindo como descanso da mente para a continuidade das aulas. Sinalizam que o recreio é lugar de ampliação dos repertórios das culturas infantis, o que significa a necessidade de um espaço livre para a participação.

Para muitas crianças, é inevitável a comparação entre os tempos e os espaços de brincar nas escolas de EI e nas de EF. Em uma das conversas, a criança menciona que na EI a sala era diferente, pois a professora disponibilizava brinquedos nas mesas, como massinha e blocos de encaixe. Em outro diálogo, a criança afirma que não deveria ter cadeiras na sala para que pudessem se sentar no chão e ouvir histórias, experiência muito provável na EI. Essa comparação é visível quando falam sobre equipamentos de que dispunham na EI:

Profa. Fernanda: *E você, André... O que era igual aqui e lá na Escola de Educação Infantil?*

³ Para preservação da identidade, todos os nomes são fictícios. Os das professoras foram escolhidos por elas e os das crianças escolhidos pelas pesquisadoras.

André: *Aqui tem um bosque e o outro um parquinho. Aqui não é igual lá, porque lá tem um gira-gira... Dois gira-giras.*

Profa. Fernanda: *Ah! E está fazendo falta o gira-gira, então? Vamos pegar um emprestado de lá, o que você acha? Da gente ir lá e tirar um.*

Kenya: *O quê?*

Profa. Fernanda: *Dá para ir lá e tirar um gira-gira?*

André: *Não sei.*

Profa. Fernanda: *Será que vai fazer falta para quem está lá?*

André: *Vai nada. [...] Tem outro lá. Tem dois.*

A falta de espaços apropriados para brincar e correr livremente é recorrentemente mencionada. Em diversas situações respondem que o lugar de que mais gostam é a aula de educação física, já que ali podem correr, gritar e “se espreguiçar”. Em uma das cenas, uma criança compara o pátio da escola anterior com o da atual e usa os termos “minha escola” e “meu pátio” para se referir à EI, colocação pronominal que não é utilizada para se referir ao espaço atual do EF. Ou seja, é possível inferir que o vínculo e o pertencimento ainda não foram construídos nesse novo espaço, e as condições para brincar podem ser um elemento decisivo para seu acolhimento e bem-estar.

Profa. Nara: *O pátio se parece com a outra escola?*

[...]

Rita: *Um detalhe. Na minha escola, no meu pátio, tinha brinquedo, só que nesse pátio não tem. Só tem um pé de manga imenso.*

As crianças identificam as lacunas em relação ao lúdico e destacam outros espaços como propícios para interações e brincadeiras. É o caso da biblioteca, citada como lugar de jogos:

Profa. Nara: *O que vocês fazem lá na biblioteca?*

Eliza: *A gente joga jogo.*

Profa. Nara: *Jogam jogos na biblioteca!*

Profa. Nara: *Qual é o lugar que você gosta mais? Qual é o seu lugar preferido, Taís? Quer falar, João? Qual o seu lugar preferido?*

Lívia: *Eu acho que já descobri qual é o meu. Biblioteca.*

Profa. Nara: *Biblioteca? Por quê?*

Lívia: *Porque tem um monte de jogos.*

João: *Eu também! Meu lugar preferido é a biblioteca.*

Lívia: *E eu gosto de jogar este jogo.*

Em relação às *intervenções possíveis e necessárias*, as crianças apontam caminhos para que o brincar possa ser viabilizado. Do ponto de vista da arquitetura, pesquisas mostram que a biblioteca poderia ser um espaço para além da organização de acervos literários, um local de produção cultural, permitindo outras interações (Kowaltowski, 2011). Jogos e outros materiais nesse local ampliam formas de pertencimento, de afetos e de relações significativas entre os alunos. As pesquisas indicam, ainda, a importância de locais que permitam o conforto e a privacidade a seus usuários, com sua participação nessa construção. A escuta das crianças mostra que suas emoções,

experiências e conhecimentos são levados aos diferentes espaços, contribuindo para humanizá-los. Na cena a seguir, elas reivindicam aconchego, descanso e silêncio:

Helen: *Meu lugar preferido... Tem um patiozinho, aqui, bem escondido. Ele é bem silencioso.*
Profa. Nara: *Ai, eu acho que é o meu também!*
Caio: *Eu gosto do pátio, também.*
Profa. Nara: *Ela falou. Tem um pátio escondido, aqui nessa escola, que é bem silencioso e é mesmo. Então... Sabe por que eu gosto?*
Helen: *Eu amo silêncio...*
Profa. Nara: *É, eu amo silêncio, também.*
Helen: *Para mim dormir!*
Profa. Nara: *Ha! Mas não dá para dormir aqui, né?*
Helen: *Dá.*

No diálogo é possível identificar que as crianças escolhem um local “escondido”, como no caso desse pátio e de um bosquezinho que aparece em outras falas. Do ponto de vista do *reconhecimento dos espaços, das apropriações e da relação interno/ externo*, as crianças manifestam expectativas e desejos atrelados à satisfação e ao conforto. Oliveira e Silva (2021) identificam, em brincadeiras de construir cabanas, um movimento de existência, repleto de outras lógicas no tempo/espaço. Construí-las e desfrutar de um esconderijo, de um lugar de aconchego, de privacidade e de interação entre seus pares suscita a experiência do deslumbre.

As crianças, quando encontram lugares e buscam refúgios longe do olhar dos adultos, marcam suas presenças nos espaços, reconhecendo-os e criando possibilidades, seja de existência, seja de resistência. Isso quer dizer que nem sempre percebem e vivenciam um espaço da mesma forma que os adultos, como apresentado no diálogo a seguir, quando a docente pergunta qual o lugar preferido na escola:

Profa. Nara: *O que é, Breno?*
[...]
Breno: *A direção.*
Profa. Nara: *A direção? Mas você nunca vai para lá. Como pode ser seu lugar preferido?*
Breno: *Não, porque lá pode ligar para a mãe que passou mal.*
Profa. Nara: *Mas por que é o seu preferido? Preferido quer dizer o que mais gosta! Como que a direção é o que você mais gosta? Por que pode ligar para a mãe? Jura?*
Breno: *Sim! Pode ligar para a mãe quando passa mal.*
Profa. Nara: *Senhor! Estamos mal de escola.*

A relação que Breno estabelece com a sala da direção não é aquela comumente vista como lugar a que são enviadas as crianças que não se comportam. Associar o local ao contato com sua mãe é muito inesperado pela professora. A resposta de Breno superou todos os outros espaços da escola, principalmente os relacionados ao brincar, o que mostra a necessidade de pensarmos a importância de a escola ser um lugar em que a criança busca apoio, é ouvida e acolhida em suas necessidades, encontrando segurança no processo educativo. Breno supera a ideia da diretoria como lugar punitivo e indica que este pode ser também um espaço humanizado de escuta, respeito e encontro com outros profissionais da escola. Traz a necessidade de quem não está bem e passa mal na escola, evidenciando a função educativa do cuidado dos aspectos da vida em sua integralidade – mental, social e biológica. Isso também é identificado em falas quando as crianças

mencionam ser o refeitório o lugar preferido, pois adoram comer; ou, ainda, quando uma delas sugere que poderiam antecipar o horário de almoço pois tem fome. Na perspectiva dos direitos sociais, quando as crianças afirmam suas necessidades de alimentação e de serem cuidadas quando não estão bem, mostram que esses direitos se somam aos demais – como o de brincar, o de estudar etc. –, sem hierarquização entre eles. Ou seja, ao contrário do que pode ter pensado a docente, as crianças estão “bem de escola”, sim, já que vislumbram a possibilidade de encontrar proteção e respeito também nesses espaços.

Conforme os exemplos trazidos, locais como refeitório e sala da diretoria – entre outros que talvez possam passar despercebidos e não vistos como educativos pelas equipes – são lugares que não devem ser esquecidos na organização escolar, já que contribuem para o acolhimento das necessidades das crianças. Sublinhamos, assim, a importância de o eixo cuidado-educação ser considerado em todas as etapas da educação básica.

Destacamos, ainda, outras situações em que as crianças identificam melhorias e intervenções estruturais necessárias nos espaços: raízes de árvores que atrapalham a circulação, armários enferrujados, lugares sujos e falta de manutenção no piso escolar são mencionados, como aparece a seguir.

Profa. Nara: *André, o que você gostaria de mudar nessa escola? Tem alguma coisa que não está bom, que você queria mudar?*

André: *O pátio.*

Profa. Nara: *O pátio? Por que, André? Conta para a gente.*

André: *Por causa que o chão é... muito...*

Eliza: *Quebrado.*

André: *Quebrado.*

Profa. Nara: *O chão do pátio é muito quebrado e você queria mudar isso?*

Eliza: *É, e ele queria um pouco mais de espaço.*

A sensibilidade das crianças amplia-se ainda para a *escola, o meio ambiente e a relação com o território*. Pesquisas relacionadas ao campo da Sociologia da Infância e Estudos Urbanos (Silva, Fernandes, Silva, 2024) discutem a importância do envolvimento das crianças nos processos de análise, identificação de problemas e elaboração de propostas concernentes aos espaços públicos do território onde vivem. Como sujeitos ativos e de direitos, elas são afetadas pelas diversas forças que marcam o território e manifestam o que vivem e sentem em relação ao meio que ocupam. Dois exemplos que podem evidenciar essa capacidade são a falta d'água e a erosão no solo, apresentados a seguir.

Profa. Fernanda: *E na outra escola? Vocês lembram de alguma coisa muito triste que aconteceu?*

Isabel: *Sim.*

Profa. Fernanda: *O que aconteceu?*

Isabel: *Quando acabou a água.*

Profa. Fernanda: *Quando acabou a água? E aí, como foi?*

Isabel: *Aí as pessoas tiveram que ficar com sede.*

Profa. Fernanda: *Nossa, mas aí vocês não foram para casa?*

Isabel: *A gente teve que ir embora cedo.*

Profa. Fernanda: *Triste mesmo, né? Vocês lembram de mais alguma, meninos?*

Isabel: *E aconteceu bem no dia do nosso passeio.*

Profa. Fernanda: *Ai, no dia de passeio, ainda? Vocês foram passear?*

Isabel: *A gente foi para o passeio.*

Profa. Fernanda: *Mesmo sem água na escola?*

Isabel: *Aham.*

Profa. Fernanda: *Ai, isso é bem triste mesmo.*

Profa. Nara: *Eu perguntei primeiro o que era diferente. Agora, o que é parecido. O que se parece? Além da lousa, dos desenhos, do banheiro, do refeitório. Tem mais coisa? Caio, tem coisa que se parece?*

Helen: *Tinha parquinho, mas o parquinho não se parece muito.*

Profa. Nara: *Os dois têm parque, mas o problema aqui é que o parque está quebrado. Vocês sabem o que acontece com o [parque] daqui? Te falaram qual é o problema grave?*

Lúcia: *O problema é que eles não são colados no chão.*

Profa. Nara: *Não é esse o problema, não. O parque está em cima da onde?*

Crianças: *Da grama.*

Profa. Nara: *Da grama e da terra. Embaixo do parque tem muita terra. Só que a chuva foi fazendo o quê com a terra que está embaixo do parque? Abaixando. Isso mesmo, foi amolecendo a terra. A terra lá do parquinho está com uma terra abaixada, amolecida. Isso se chama erosão. A terra do parque está com erosão, então é muito perigoso brincar lá e desbarrancar. Já viram na televisão, quando uma casa cai do barranco?*

Crianças: *Não.*

Profa. Nara: *O parquinho pode desbarrancar ali para o córrego. Então precisa arrumar a erosão, a terra por baixo, até o parquinho ficar seguro para vocês irem para lá.*

Lúcia: *Aí vai precisar colocar outra terra...*

Profa. Nara: *Tem que pôr outra terra... Não é um trabalho para o diretor?*

Helen: *É para o diretor, mas eles ficam enrolando.*

Profa. Nara: *Então, deve estar difícil de fazer, né? Senão ele já teria feito.*

Lúcia: *Vai ter que tirar a grama.*

Profa. Nara: *Vai ter que tirar, colocar mais terra até a terra ficar bem segura.*

Na primeira cena, é possível perceber que, apesar de terem realizado um passeio, o que supostamente agradou os alunos, a lembrança triste da falta d'água na escola ficou marcada para a criança, que é afetada pelas relações ambientais e sócio-políticas do território. Sua fala denuncia a violação do direito ao acesso aos recursos hídricos, o que impacta significativamente na vida social e, nesse caso específico, no direito de permanência na escola.

Na segunda cena, após terem discutido anteriormente que na EI havia mais espaços de parques e sobre a função do diretor na escola, a pergunta do jogo levou as crianças e a professora a refletir sobre o fechamento do parque, em função do problema de erosão. Trata-se de um problema ambiental muito comum em escolas públicas afetadas pela construção em áreas de barranco, sem adequada cobertura vegetal. A literatura mostra que o desafio de considerar os critérios ambientais para a edificação dos equipamentos escolares é algo ainda a ser superado no País, com vistas ao conforto, à segurança e à salubridade dos usuários (Paes, Bastos, 2014). Conforme Kowaltowski (2011, p. 121), raramente são avaliadas as condições ambientais para a construção das escolas e, por consequência, predomina nas instituições públicas “[...] uma arquitetura simples, implantada em terrenos com configurações exíguas e sem acompanhamento de projeto paisagístico”.

As cenas destacadas não só revelam que as crianças estão sensibilizadas pelas questões que envolvem o território, mas também nos provocam a pensar na garantia de seus direitos. É evidente

que o equipamento público, quando cuidado desde sua projeção arquitetônica, pode contribuir para a qualidade da vida social. A escuta, nesse sentido, é primordial para a avaliação e a implementação de políticas públicas. Conforme Silva, Fernandes e Silva (2024), os processos que envolvem a construção dos espaços públicos de um território devem promover a participação efetiva das crianças em sua implementação.

No conjunto dos diálogos, identificamos uma dimensão plural das experiências das crianças na relação com os espaços, sejam os vividos anteriormente na EI, sejam os espaços em descoberta no novo contexto do EF. Suas falas mostram que, no processo de apropriação e reconhecimento desses espaços, são capazes de trazer elementos novos para o debate, tanto no nível micro, da escola, quanto no nível macro, do território. Os seus olhares para o mundo não são passivos, já que contestam, sugerem e reivindicam lugar de escolha e de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a analisar os espaços escolares reconhecendo-os como parte da vida social das crianças e dos processos educativos. O encontro com elas, na busca por possíveis respostas, foi fundamental na pesquisa, já que são ativas na construção dos espaços. À medida que realizamos a escuta do que tinham a dizer sobre o processo de transição para o EF, nos deparamos com a potência de suas histórias de vida, memórias, conhecimentos e desejos mobilizados no decurso de suas trajetórias escolares, também marcadas por relações estabelecidas nos diferentes ambientes que ocupam e que já ocuparam.

Olhar a multiplicidade dessas relações revelou a importância de a escola se organizar coletivamente para acolher as crianças, projetando cuidadosamente os espaços e planejando intencionalmente o seu uso. Para isso, torna-se imprescindível considerar o que sentem e dizem as crianças, visto que, ao chegarem no 1.º ano, já possuem experiências e conhecimentos espaciais prévios, advindos de suas vivências na EI. É perceptível, em suas falas, o quanto essa experiência é tomada como referência para refletirem sobre o mundo em que estão inseridas. Isso significa que é preciso cuidar tanto para que a EI seja um espaço de garantia de seus direitos quanto para que não haja rupturas em sua continuidade na etapa seguinte do EF. Ao acolhermos suas experiências e seus pontos de vista, qualificamos o movimento de construção, implementação e avaliação das políticas de transição.

Acreditamos que as categorias elaboradas a partir dos diálogos entre adultos e crianças podem subsidiar ações concretas. A primeira delas, relacionada a *memórias, afetos e pertencimento*, indica a necessidade da presença do lúdico nos diversos espaços escolares. Vislumbramos a organização de espaços humanizados, de acolhimento e conforto. As crianças reivindicam não só ambientes para o barulho e para intensa movimentação, mas também para o silêncio, a atividade, o ócio e o relaxamento. Quanto às *intervenções necessárias ou realizadas nos espaços*, consideramos a relevância do olhar crítico das crianças àquilo que falta na escola ou àquilo que está presente e que destacam como importante, aspectos nem sempre percebidos pelos adultos. É preciso reconhecer que são capazes de trazer elementos novos, problematizar e propor, na busca por melhorar as relações e construir um ambiente seguro, confortável e pleno para seu desenvolvimento. Em relação a *reconhecimento dos espaços, apropriações e relação interno/externo*, as crianças estão em busca de pertencimento e, nesse percurso, revelam que nem sempre reconhecem os lugares da escola, seus usos e funções. Algumas delas mencionaram que ainda não tinham entrado na sala em que estavam realizando o jogo. Por outro lado, também constroem espacialidades que são desconhecidas pelos

adultos, como esconderijos – ou, ainda, interpretam o uso dos espaços de uma forma que não é familiar ao adulto. As pistas que trazem para pensar a *escola, o meio ambiente e a relação com o território* são significativas para compreender seu direito aos espaços públicos, bem como o modo de ser criança nessa metrópole, com suas contradições, vulnerabilidades e atravessamentos de diversas ordens, ambientais, sociopolíticas, econômicas etc. Olhar o equipamento escolar nas relações com o território permite estratégias para reivindicar o respeito às necessidades humanas básicas e a cidadania, garantindo que a voz e o protagonismo das crianças sejam considerados nas tomadas de decisões.

A dinâmica de realização das partidas foi bastante rica e não linear. Frequentemente, respostas e comentários feitos pelas crianças e docentes são entrecortados por falas remetendo a outros assuntos e retomados em turnos à frente. Para a produção do artigo foram feitos recortes no fluxo de diálogos, colocando em foco trechos mais relevantes para a discussão aqui proposta. É importante ressaltar que os recortes, por vezes, podem dar impressão de respostas insuficientes para as crianças, ou um apressamento para mudar para a próxima pergunta, o que não corresponde ao modo como as partidas ocorreram.

Como a dinâmica que conduziu a pesquisa foi a de diálogo, foi natural que as professoras, por vezes, comentassem suas próprias preferências, expressassem seus acordos com as escolhas das crianças ou mesmo demonstrassem estarem surpreendidas por elas. A opção por esta via nos dá a ver que os diálogos suscitaram reflexões e reações sobre os espaços vivenciados por todos no cotidiano e não apenas pelas crianças. Percebemos que, em alguns momentos, as respostas, os comentários, a aprovação ou a desaprovação de suas falas poderiam ter seguido outros caminhos, sem um “tom pedagógico” de querer ensinar ou ver prevalecer sua própria posição. De nossa perspectiva, dar visibilidade para estas tensões entre o que se prescreve/o que se pretende/o que se realiza evidencia o quanto as pesquisas com crianças têm suas singularidades, sutilezas e desafios. Permite flagrarmos-nos como adultos que ainda precisamos exercitar modos de dialogar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacher. Pesquisas etnográficas com crianças e adultas/os na educação infantil: desafios éticos, conceituais e metodológicos. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 23, n. 76, p. 341-364, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ds14>

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 161-181, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Sueli Amaral (org.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 97-118.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 25, e250024, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONZÁLEZ-MOREIRA, Alba; FERREIRA, Camino; VIDAL, Javier. La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición. *Aula Abierta*, [S. l.], v. 52, n. 3, p. 271-279, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: A produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690> Acesso em 26 jun. 2025.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 85-104, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.14064>

LEVRARD, Sophie. Les processus de socialisation chez les enfants de l'école primaire au prisme d'un réaménagement de l'espace de jeu par les adultes. *Education et socialisation*, [S. l.], v. 55, p. 19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.9256>

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio*. Um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João, 2021.

LOPES, Jader J. Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* 2009. 262 f. Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira; SILVA, Peterson Rigato. Arquiteturas do brincar: cabanas encantadas. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 173-186, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734865524>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de*

Pesquisa, São Paulo, n. 56, p. 39-65, 1986. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1352> Acesso em 26 jun. 2025.

PAES, Rosângela; BASTOS, Leopoldo. Qualidade ambiental na edificação: o caso das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. *Paranoá*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 131-140, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n12.2014.12302>

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, [S. l.], v. 40, p. 155-169, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.06>

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio-ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173572>

ROVERI, Fernanda Theodoro. Ensino Fundamental de nove anos: rupturas com a Educação Infantil ou acolhimento das infâncias? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 12, n. 28, p. 263-278, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.9111>

SILVA, Ana Sofia; FERNANDES, Nathália; SILVA, Cidália Ferreira. A participação infantil no espaço público: propostas para pensar o direito da criança ao território. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, p. e88748, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88748>

SOMMERHALDER, Aline; MASSIMO, Heliny de Carvalho; ALVES, Fernando Donizete. Narrativas de crianças do/no recreio escolar: quais as expectativas infantis sobre esse território educativo? *Educação*, Santa Maria, v. 47, e61894, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100275&lng=pt&nrm=iso Acesso em 26 fev. 2025.

SOUZA, Noé Matias de. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o fenômeno da gangorra nas redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares*. 2023. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

Submetido em 08 março de 2025
Aprovado em 14 de maio de 2025

Informações das autoras

Fernanda Theodoro Roveri

Afiliação institucional: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

E-mail: ftroveri@unicamp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2916-6827>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7016298537924788>

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Afiliação institucional: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

E-mail: silrocha@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-1292>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5277455644761315>

Elvira Cristina Martins Tassoni

Afiliação institucional: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

E-mail: cristinatassoni@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025380679558216>