



QUANDO AS CRIANÇAS PEQUENAS TRANSGRIDEM: A TRANSGRESSÃO COMO FORMA DE PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos[*]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a transgressão infantil como uma forma legítima de participação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos envolveram observação participante, registros em diário de campo e gravações em vídeo. Além disso, foram realizados grupos de interesse com as crianças e uma entrevista semiestruturada com a professora. Participaram da pesquisa dezessete crianças, com idades entre três e quatro anos, de ambos os sexos, e uma professora, todos integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil. As análises evidenciam que as crianças não assumem uma postura passiva diante das propostas pedagógicas, mas constroem formas próprias de participação, frequentemente negociando, ressignificando ou mesmo rompendo com as práticas instituídas. Conclui-se que a transgressão, longe de representar apenas desvio ou indisciplina, pode expressar protagonismo, agência e o desejo das crianças de participar com base em seus interesses e perspectivas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transgressão. Participação infantil.

**WHEN YOUNG CHILDREN TRANSGRESS: transgression as a form of participation
in pedagogical practices in Early Childhood Education**

ABSTRACT

This study aims to analyze children's transgression as a legitimate form of participation in the pedagogical practices of Early Childhood Education. The methodological procedures



involved participant observation, field diary entries, and video recordings. In addition, interest groups were conducted with the children, along with a semi-structured interview with the teacher. The research included seventeen children, aged between three and four years, of both sexes, and one teacher, all from a municipal Early Childhood Education school. The analyses show that children do not adopt a passive stance toward pedagogical proposals; instead, they construct their own forms of participation, often negotiating, re-signifying, or even breaking away from established practices. The study concludes that transgression, far from being merely a sign of misbehavior or indiscipline, can express children's protagonism, agency, and desire to participate based on their own interests and perspectives.

Keywords: Early Childhood Education. Transgression. Child Participation.

CUANDO LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PEQUEÑOS TRANSGREDEN: la transgresión como forma de participación en las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la transgresión infantil como una forma legítima de participación en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil. Los procedimientos metodológicos incluyeron observación participante, registros en diario de campo y grabaciones en video. Además, se realizaron grupos de interés con las niñas y los niños, así como una entrevista semiestructurada con la docente. La investigación involucró a diecisiete niñas y niños, de entre tres y cuatro años, de ambos sexos, y a una docente, todos pertenecientes a una escuela municipal de Educación Infantil. Los análisis muestran que las niñas y los niños no adoptan una postura pasiva ante las propuestas pedagógicas; por el contrario, construyen sus propias formas de participación, negociando, resignificando o incluso rompiendo con las prácticas establecidas. El estudio concluye que la transgresión, lejos de ser simplemente una señal de mal comportamiento o indisciplina, puede expresar el protagonismo, la agencia y el deseo de participación de las niñas y los niños, basados en sus propios intereses y perspectivas.

Palabras clave: Educación Infantil. Transgresión. Participación infantil.

INTRODUÇÃO



A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens. Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo [...]. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (Malaguzzi, 1999)

O poema de Loris Malaguzzi, que nos convida a refletir sobre as “cem linguagens da criança”, traz uma potente mensagem de resistência. Ele nos instiga a pensar nas infâncias que desafiam as posturas adultocêntricas e na persistência das crianças em seus contextos educativos. Nesses espaços, elas insistem em reinventar as práticas pedagógicas que lhes são direcionadas, expressando ideias criativas a partir de seus próprios interesses, mesmo diante do controle e da autoridade exercidos pelos adultos.

O fio condutor deste trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída, busca compreender como se configura a participação das crianças nas práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e quais suas implicações para a prática pedagógica. Nesse sentido, o objetivo deste recorte é buscar uma compreensão mais aprofundada acerca das atitudes transgressivas das crianças diante das práticas pedagógicas instituídas pelos adultos, reconhecendo tais atitudes como possíveis formas legítimas de participação.

A proposta aqui apresentada evidencia a necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização (Sarmiento, 2003; Delgado, 2008; Fernandes, 2005, 2009; Corsaro, 2011; Ferreira, 2002; Filho, 2024; dentre outros) na interlocução próxima com a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999; Faria 2009; Oliveira-Formosinho, 2007; Barbosa, 2006; etc.), balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de



direitos e ator social, afirmando a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens para a organização e efetivação das práticas pedagógicas.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, adotou-se a perspectiva etnográfica com crianças como lógica de investigação (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Através da imersão prolongada da pesquisadora no campo, foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, como a observação participante com anotações em diário de campo, gravações em vídeo das situações envolvendo as práticas pedagógicas e a realização dos grupos de interesses com as crianças.

Este artigo, portanto, tem como foco a análise da transgressão infantil como uma forma legítima de participação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Para tanto, está estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, desenvolvem-se reflexões em torno da questão: Transgressão — resistência das crianças ou expressão de participação na Educação Infantil? A segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos, detalhando as estratégias adotadas para a produção e análise dos dados. A terceira seção concentra-se na análise intitulada “Quando as crianças pequenas transgridem: o que nos revelam os achados do campo?”, evidenciando as dinâmicas relacionais entre os pares e suas formas de atuação. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados e discutidas suas implicações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A relevância deste estudo para as práticas na Educação Infantil reside na possibilidade de reconfigurar o olhar docente sobre as ações e expressões das crianças, especialmente aquelas tradicionalmente interpretadas como comportamentos de oposição, resistência ou indisciplina. Ao compreender a transgressão infantil como uma forma legítima de participação e como expressão da agência e do protagonismo das crianças, o trabalho contribui para deslocar concepções adultocêntricas que tendem a restringir a voz e a ação infantil nos contextos educativos. As reflexões aqui apresentadas oferecem subsídios para que professores e demais profissionais da Educação Infantil possam reconhecer as transgressões como manifestações de envolvimento, curiosidade e autoria das crianças, incorporando-as como elementos constitutivos das práticas pedagógicas.



Transgressão: Resistências das crianças ou expressão de Participação na Educação Infantil?

No cotidiano da Educação Infantil, frequentemente observamos gestos, ações e falas das crianças que fogem às expectativas dos adultos. São situações em que elas parecem "desobedecer", "desafiar regras" ou perturbar a ordem instituída. Nesse sentido, quando uma criança reage negativamente às ações propostas pelo professor esta reação é considerada como uma 'transgressão' (Paula, 2007). Tais condutas, classificadas como transgressões, nos convidam a repensar os conceitos sobre infância, criança, autoridade e participação infantil.

A transgressão, quando observada a partir de uma perspectiva adultocêntrica, é geralmente entendida como algo negativo: um desvio, um erro, um comportamento a ser corrigido. No entanto, ao nos aproximarmos do campo dos estudos sociais da infância, que reconhece as crianças como sujeitos históricos, culturais e políticos, essa compreensão pode – e deve – ser tensionada.

Em seus estudos Paula (2007), propõe um olhar crítico sobre as formas tradicionais de compreender a criança e a infância, desconstruindo a ideia da criança como um ser “em formação” ou meramente receptivo às normas e saberes impostos pelos adultos. A autora analisa como as crianças infringem regras e produzem sentidos usando linguagens cotidianas, discutindo a subversão da cultura da obediência e a emergência da criança como sujeito de direitos, desejos, vontades e ações.

Nesse sentido, Paula (2007) aborda a transgressão infantil não como desobediência negativa, mas como uma forma legítima de participação no mundo. Para a autora, a criança que transgredir está, muitas vezes, interpretando, testando e tentando compreender as regras do mundo adulto, um mundo frequentemente percebido por ela como incoerente e contraditório.

Paula tensiona os sentidos atribuídos à transgressão, convidando à reflexão sobre o modo como essas ações, longe de serem infrações, podem ser compreendidas como práticas significativas e legítimas de atuação nos contextos coletivos da Educação Infantil. A autora



também analisa as manifestações do poder nas relações entre adultos e crianças, seja na escola, na família ou em outras instituições e argumenta que a infância tem sido sistematicamente silenciada por discursos que reforçam a obediência, a disciplina e a passividade.

Ampliando esse debate, Filho (2024) discute como as crianças expressam reações diversas nas interações com os adultos, revelando comportamentos distintos, especialmente em situações de tensão. O autor destaca que muitas crianças resistem, subvertem ou transgridem determinações que ignoram suas expectativas e formas de manifestação. Observa-se, nesses momentos, que as crianças demonstram uma capacidade de olhar a realidade com olhos transformadores, atribuindo novos significados ao cotidiano e estabelecendo suas próprias relevâncias nos processos sociais.

A transgressão, nesse contexto, pode ser compreendida como uma busca por identidade e uma tentativa de contornar os ditames do poder instituído e estruturante, marcados por um processo de socialização que Filho (2024) denomina de “socialização adultocêntrica”. O autor conceitua essa socialização adultocêntrica como um processo em que o adulto exerce controle corporal e mental sobre a criança, contendo e limitando seus movimentos por meio de práticas de disciplinamento, com o objetivo de garantir a obediência às regras impostas.

Tanto Paula quanto Filho defendem o reconhecimento das múltiplas linguagens da infância — o brincar, o gesto, o silêncio, o olhar, a resistência — como formas legítimas de expressão, muitas vezes não compreendidas pelos adultos. Assim, ao contrariar uma ordem, modificar uma brincadeira previamente estruturada, questionar uma rotina ou inventar novas formas de estar no espaço coletivo, a criança não está apenas desobedecendo: ela está exercendo seu direito à participação. As crianças não apenas recebem o mundo — elas o reinventam. Esse movimento, muitas vezes interpretado como resistência, pode ser compreendido como uma expressão potente de expressão e posicionamento frente à vida cotidiana nas instituições educativas.

Nesse contexto, é fundamental destacar o conceito de participação que temos defendido. Para Sarmiento (2003), participação significa exercer um modo de ação influente,



com poder de decisão em um contexto concreto, no qual essa ação possui potencial de intervenção social. Nessa perspectiva, a participação assume uma dimensão emancipatória, permitindo ao grupo social das crianças afirmar sua autonomia em relação aos adultos, resgatando seu papel ativo na sociedade (Fernandes, 2009).

Agostinho (2010) corrobora essa visão ao afirmar que a participação infantil implica que as opiniões das crianças tenham influência real e que elas possam expressar, de forma livre, seus sentimentos, expectativas, interesses e necessidades. Para a autora, participar significa ser ouvido e considerado nos processos de decisão sobre os assuntos que afetam diretamente suas vidas. Isso requer, portanto, um envolvimento democrático nos contextos onde vivem e convivem — como a família, a escola, os espaços de governo, entre outros.

Nessa direção, Fernandes (2005) acrescenta que a participação deve ser compreendida como um fenômeno processual, construído pelos próprios sujeitos. Trata-se de um processo que envolve interação, expressão de ideias, opiniões, escolhas e negociações, e não apenas uma adesão formal às decisões já tomadas pelos adultos.

Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de Gusmão (2003), que compreende a transgressão como uma forma legítima de participação nas práticas sociais e educativas. Para a autora, a transgressão não deve ser vista apenas como afronta à autoridade ou como sinal de indisciplina, mas como uma manifestação ativa da criança diante de uma ordem instituída que, muitas vezes, não dialoga com seus interesses, ritmos e modos próprios de ser.

Ao transgredir, a criança interpreta, contesta e ressignifica normas e expectativas adultas, revelando sua agência e capacidade de ação crítica sobre o mundo. Assim, a transgressão se configura como um gesto de autoria e um modo de inserção singular nas relações sociais, expressando a vontade da criança de participar com sentido e presença dos espaços coletivos que ocupa.

Dessa forma, a transgressão pode ser compreendida como uma forma de resistência às formas engessadas de organização do tempo e do espaço, às práticas pedagógicas pouco dialógicas e às relações hierárquicas que negam o protagonismo infantil. Como afirmam Sarmiento (2005) e Rinaldi (2009), é preciso considerar que as crianças não estão apenas



sendo socializadas pela escola; elas também estão socializando o espaço educativo, deixando nele suas marcas, suas culturas e suas formas de ver o mundo.

Metodologia

Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças, com idades entre três e quatro anos, e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil localizada em um bairro na zona de expansão de uma capital brasileira de pequeno porte. As crianças, em sua maioria pertencentes a famílias de classe baixa, compõem um grupo formado por oito meninas e nove meninos. A consideração dessas informações é relevante, uma vez que as formas de viver a infância são atravessadas por diferentes marcadores sociais e identitários — como gênero, classe e território —, os quais influenciam diretamente os modos como as experiências infantis e, especialmente, as transgressões das crianças, são interpretadas e significadas no contexto escolar e social.

Para alcançar os objetivos elencados para o presente estudo escolhemos a perspectiva etnográfica com crianças como lógica de investigação, conforme proposto por Green, Dixon e Zaharlick (2005), orientando o modo de compreender, descrever e interpretar as práticas socioculturais que se constituem no cotidiano da Educação Infantil. Essa perspectiva não se restringe a um conjunto de técnicas de geração de dados, mas implica uma postura teórico-metodológica que busca compreender os significados produzidos pelos sujeitos em contextos específicos, a partir de sua participação e interação nas práticas sociais.

Nesse contexto, enquanto pesquisadora buscou-se assumir uma posição de observador-participante, engajando-se na vida cotidiana da instituição para interpretar as ações, discursos e interações em sua complexidade contextual. A etnografia, nesse sentido, opera como um modo de pensar a pesquisa, em que a descrição densa das práticas e a interpretação situada das experiências das crianças e dos adultos permitem compreender como os significados são construídos, negociados e transformados no interior do grupo investigado.

Para tanto, através da imersão prolongada da pesquisadora no contexto estudado, foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo e gravações em vídeo dos momentos



envolvendo as práticas pedagógicas, grupos de interesses com as crianças, estratégia metodológica, que se caracteriza como conversas que se desenvolvem em torno de um determinado assunto, no qual o investigador assume o papel de facilitador, permitindo o desenrolar da conversa entre os sujeitos participantes (Mauthner, 1997), e a entrevista do tipo semiestruturada com a professora participante.

Ressaltamos a complexidade da orientação etnográfica com crianças frente aos desafios postos pela proposta metodológica, da necessidade de se tornar um nativo, uma ideia que não se sustenta, uma vez que enquanto adultos jamais poderemos nos tornar crianças, ponto este que vem sendo fortemente criticado pela comunidade científica (Campos, 2022). Apesar de reconhecermos as limitações do método etnográfico, ainda acreditamos que ele é um dos métodos participativos mais indicados, pois possibilita colocar as crianças no centro do processo de investigação, como também permite a apreensão com mais profundidade os fenômenos sociais, por meio das descrições densas, ricas em detalhes numa tentativa de traduzir de forma mais aproximada as experiências das crianças.

Ghedin e Franco (2011, p. 179) afirmam que a etnografia é um “trabalho extremamente difícil, pois requer deixar de lado os preconceitos e pôr-se no lugar daqueles que se está procurando conhecer.” Na pesquisa com crianças, esse desafio se intensifica, pois é necessário desconstruir conhecimentos e valores enraizados em nossa formação, marcados por uma visão adultocêntrica impregnada de certezas sobre o universo infantil.

Nessa direção, a antropologia oferece importantes contribuições ao possibilitar a compreensão da categoria “criança” a partir de uma perspectiva de alteridade — ou seja, ouvir e respeitar outras vozes, reconhecendo a criança como um outro a ser descoberto e compreendido (Amorim, 2001). Para que essa relação de alteridade se efetive, é preciso olhar para as crianças como seres distintos — diferentes da criança que um dia fomos, do mundo adulto que habitamos e dos referenciais que nos constituem. Trata-se de adotar um olhar atravessado pelo estranhamento.

Sob essa perspectiva, diversos autores ressaltam o princípio metodológico da reflexividade (Sarmiento; Pinto, 1997). A reflexividade emerge no processo investigativo por meio de um diálogo contínuo com o outro e de movimentos constantes de ida e volta na



interpretação das experiências de campo. Nessa linha, Delgado e Muller (2008, p. 09) afirmam que a etnografia é uma construção que articula as experiências sociais e culturais do pesquisador-adulto com as experiências dos sujeitos-crianças, que se apresentam como “estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós, adultos”.

A tensão entre estranhamento e proximidade configurou-se como um dos principais desafios desta investigação. Compreender o outro, especialmente quando se trata de crianças, demanda do pesquisador uma postura ética, sensível e vigilante, capaz de revisar continuamente sua escuta e sua presença no contexto da observação participante, de modo a construir uma relação genuína de confiança com os sujeitos da pesquisa. Essa tarefa exige ainda a capacidade de reconhecer e acolher os múltiplos modos de expressão infantil — suas cem linguagens, evocadas no poema que inaugura as reflexões deste artigo —, bem como suas variadas formas de manifestar opiniões e pontos de vista, que frequentemente escapam à linguagem oral. Diante disso, torna-se imprescindível adotar uma postura comprometida, respeitosa e verdadeiramente aberta às singularidades que compõem o universo das infâncias.

A geração de dados teve início apenas após apreciação e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior (Protocolo CAAE 83005618.4.0000.5546), atendendo às normas vigentes estabelecidas. Os responsáveis legais pelas crianças - dirigentes da secretaria municipal de educação, diretor da instituição, professora, pais/responsáveis - foram informados acerca dos objetivos e riscos da pesquisa, da possibilidade de desistência, solicitando-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram desenvolvidas oficinas de assentimento no início da pesquisa, momento em que as próprias crianças, sujeitos da pesquisa, também foram informadas acerca da investigação e buscou-se o seu interesse de participação na mesma – compreendido como assentimento das crianças, interpretado a partir de suas múltiplas linguagens, não apenas no início da pesquisa, mas durante todo o processo de investigação, com o intuito de não as constranger e de garantir seu papel enquanto sujeito ativo e participativo de direito.

As oficinas de assentimento com crianças pequenas foram planejadas com base na Resolução 466/2012, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas desde a primeira infância. Apesar de o termo de assentimento geralmente ser utilizado com crianças



maiores, optou-se por envolver as crianças pequenas de forma ética e respeitosa, proporcionando momentos em que pudessem conhecer a pesquisa e decidir sobre sua participação.

O processo ocorreu em pequenos grupos, organizados em círculo, em um ambiente tranquilo e apropriado. A pesquisadora apresentou-se, explicou de maneira clara os objetivos do estudo, os procedimentos, os possíveis riscos e benefícios, e destacou que a participação era voluntária. Utilizou-se uma caixa com objetos relacionados à pesquisa (como câmera, diário de campo e livros) para tornar a explicação mais concreta e acessível. As crianças foram incentivadas a fazer perguntas e informadas de que poderiam recusar ou desistir da participação a qualquer momento.

A oficina foi dividida em duas etapas e videogravada para garantir a transparência do processo. Ao final, foi perguntado diretamente às crianças sobre o desejo de participar do estudo. Duas delas optaram por não participar, e essa decisão foi respeitada integralmente. A iniciativa reafirma o compromisso ético com a escuta e a valorização da participação ativa das crianças pequenas em contextos de pesquisa.

Somente após os procedimentos éticos iniciais, iniciamos o processo de geração de dados por meio da observação participante, acompanhando um grupo de 17 crianças, com idades entre três e quatro anos, e sua professora, em uma escola pública de Educação Infantil, no período de outubro de 2018 a fevereiro de 2019.

A observação participante possibilitou a produção de um volume significativo de dados, os quais foram analisados e interpretados com base em referenciais teóricos que reconhecem a complexidade da construção do conhecimento. Como destacam Laville e Dionne (1999), os dados precisam ser elaborados, organizados e sistematizados para se tornarem efetivamente úteis ao processo investigativo. Assim, coube à pesquisadora a tarefa de transcrever, agrupar e categorizar os materiais produzidos, etapa fundamental para a realização das análises e construção das conclusões.

A análise dos dados concentrou-se nos fragmentos produzidos em campo, nas observações transcritas, nas transcrições audiovisuais e nas imagens, priorizando a seleção e detalhamento de episódios (Pedrosa; Carvalho, 2005), que foram recortados, transcritos e



analisados com base na perspectiva da análise microgenética. Esse procedimento permitiu evidenciar como as crianças pequenas participam ativamente da dinâmica social investigada, com foco nos modos pelos quais se envolvem no processo educativo.

Para o presente artigo foi escolhido o episódio “Vamos parar com essa conversinha” e trechos do grupo de interesses realizado com as crianças, por apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e por trazer elementos importantes para refletirmos sobre os modos como as crianças se engajam em atividades propostas pela professora revelando dessa forma, seus modos de ser, pensar e agir, podendo consolidar novas práticas educativas à medida que a participação vai se construindo entre crianças e adultos.

Quando as crianças pequenas transgridem: O que nos revelam os achados do campo?

As crianças subvertem, transgridem a ordem adulta para participarem de uma atividade empreendida por elas. Nessas situações, as crianças se engajam em outras atividades paralelamente à atividade proposta pela professora. Conforme Vasconcelos (2010), diante de toda regra que tem por finalidade o controle e a ordem social sempre existirá transgressão. Assim, diante do controle exercido sobre as crianças nos seus modos de viver, estas nem sempre aceitam as práticas que lhes são dirigidas, antes protestam e resistem das mais diferentes maneiras. Normalmente, as ações das crianças, demarcadas nesse enquadramento, são desenvolvidas “às escondidas”. A seguir, apresento um episódio que corresponde a essa assertiva:

Episódio: “Vamos parar com essa conversinha”

Local: Sala de referência

Crianças envolvidas: Miguel (3 anos), Pietro (4 anos), Junior (4 anos)

As crianças estão dispersas pela sala. Cada criança tem a oportunidade de transitar entre uma atividade ou outra que deseje desenvolver. Um grupo de meninos brinca com carrinhos no canto da sala, outras meninas brincam de casinha e conversam numa audibilidade que se expressa em seus gestos e movimentos no canto dos brinquedos. Um outro grupo misto, meninos e meninas brincam de massinha de modelar em uma das mesas da sala. A partir do momento em que a professora anuncia: Vamos para



a roda, é a hora da rodinha! Algumas crianças começam a guardar os brinquedos e se dirigirem para o espaço costumeiro da roda. A professora continua chamando-os para a roda, insistentemente e então os meninos se achegam ao espaço. Pietro, Miguel e Junior sentam no chão e continuam uma conversa em tom bem baixinho entre eles. A professora chama a atenção:

Professora: Pietro, agora é a hora da roda, vamos parar com essa conversinha...

A professora inicia o momento perguntando o que eles fizeram no final de semana, as crianças vão falando:

Anny: Fui pra casa da minha tia, bem longe.

Vitória: Eu fui pra São Cristóvão.

Professora: E você Mariana?

Mariana: Pra lugar nenhum...

Professora: Ahh ficou em casa. E você João Pedro?

João Pedro: Eu fui passear

Professora: Muito bem. Agora é Luquinhas...

Enquanto a professora conversa com a turma, Pietro, Miguel e Junior continuam conversando.

A professora olha para os meninos e diz: **Vamos acabar com essa conversinha, meninos?** O que vocês fizeram no final de semana, hein? Agora é Pietro, vamos ouvir.

Pietro: Fiquei em casa.

Professora: e você Junior?

Junior: nada.

Professora: Tá, e você Miguel?

Miguel: Eu fui pra feira.

Após questionar as crianças sobre o que fizeram, a professora inicia a contação da história do dia. Miguel, Junior e Pietro continuam com conversações incessantes e risinhos que se desdobravam e desenrolavam. Em meio aos risos, os meninos buscavam disfarçar para a professora não chamar a atenção deles. Esse movimento se repete até o término da contação da história do dia.

Embora ainda sejam recorrentes, em muitas instituições de Educação Infantil, práticas que priorizam o controle e a regulação das crianças, é importante reconhecer que tais práticas não definem, de forma absoluta, o cerne da pedagogia nesta etapa da educação básica. A cultura escolar, inclusive na Educação Infantil, tem sido historicamente atravessada por uma



lógica desenvolvimentista que projeta a criança como um "vir a ser" — um adulto em formação — e, nesse contexto, estruturas curriculares e comportamentais são frequentemente organizadas para conduzir esse desenvolvimento dentro de normas e expectativas adultocêntricas.

Mesmo em práticas pedagógicas que se autodeclaram participativas, ainda é possível identificar tensões entre a escuta das crianças e os limites impostos pelos formatos institucionais. Muitas vezes, espera-se que as crianças se adaptem às dinâmicas escolares previamente estabelecidas, o que pode restringir suas possibilidades de participação ativa e de agência. No entanto, é preciso reconhecer que esses espaços não são homogêneos: há contradições, disputas e brechas pelas quais emergem práticas mais dialógicas, abertas à escuta e à coautoria das crianças nos processos educativos.

Essa lógica desenvolvimentista, ainda presente em muitas práticas cotidianas da Educação Infantil, pode ser observada de forma concreta no episódio a ser descrito a seguir. Nele, a professora propõe uma atividade de aprendizagem que, embora intencione promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, está fortemente ancorada em uma visão linear e normatizada da infância. A organização da proposta, bem como as interações estabelecidas durante sua realização, evidenciam a centralidade do adulto como condutor do processo e revelam como as crianças são convidadas a se adequar a uma estrutura previamente definida, com pouca margem para manifestação de suas vozes, interesses ou formas próprias de participação. A análise desse episódio permite problematizar como a lógica do “desenvolvimento para o futuro” ainda opera de forma silenciosa e naturalizada em práticas escolares, mesmo naquelas que se propõem a valorizar a escuta e a participação infantil.

Nesse contexto, um aspecto a ser destacado no episódio é a estratégia de aprendizagem utilizada pela professora. Como podemos perceber, a professora propõe um diálogo para incluir a participação das crianças na atividade. Entretanto, apesar da professora empenhar-se em estimular o envolvimento de todas as crianças na atividade, numa tentativa de favorecer a tal “participação”, ela não se envolvia no diálogo, trata-se de um cumprimento de atividade, uma preocupação em cumprir a rotina no tempo, sem levar em consideração as especificidades de aprendizagens do grupo de crianças, sem se envolver com aquilo que as



crianças apresentam em suas falas. Nessa direção, o diálogo não passa de uma mera técnica para envolver as crianças na tarefa proposta, desconsiderando seu princípio de relação epistemológica da prática dialógica (Freire; Macedo, 1995).

Ao desconsiderar as falas das crianças e impossibilitar um diálogo baseado no interesse delas, a professora reduz as possibilidades de participação infantil, centrando sua prática em ações verticalizadas baseadas nas perspectivas de desenvolvimento e socialização. Isso nos leva a reflexão de Fernandes (2009) ao afirmar que a persistente cultura de desrespeito pela criança ativa e participativa assume muitas vezes contornos dúbios através de uma imagem falsa de ambientes de participação infantil, no qual suas vozes podem até serem ouvidas, há uma provocação para que falem, mas não são escutadas, levadas em consideração no contexto em que se inserem.

Conforme argumenta Baraldi (2008), os sistemas educacionais são historicamente estruturados em modelos monológicos, nos quais o professor detém a centralidade da palavra e a utiliza como recurso didático, enquanto às crianças é atribuído um papel predominantemente passivo, restrito à escuta e subordinado às demandas das tarefas escolares.

Baraldi (2008) afirma que ações dialógicas nos espaços de educação são ferramentas importantes para distribuir a participação ativa das crianças, atender às necessidades e interesses das crianças. Contudo, o autor ressalta que as ações dialógicas devem fazer uma distinção importante na comunicação entre diálogos e monólogos. Com base nas ideias do autor, os monólogos são ações criadas pelos adultos que visam o controle das crianças em determinada tarefa baseada em um objetivo padronizado. Os sistemas educacionais são tradicionalmente baseados em monólogos, nos quais os professores usam essa estratégia como mero recurso didático para abordar a escuta passiva das crianças, subordinada a necessidades e interesses das tarefas educacionais (Baraldi, 2008).

Cabe ressaltar que as instituições de Educação Infantil, assim como as infâncias que nelas se constituem, configuram-se como contextos multifacetados, permeados por diferentes dimensões, práticas e significados. No caso específico analisado, observa-se uma ênfase mais evidente na faceta do controle; contudo, é necessário reconhecer que essa não constitui a



única dimensão presente nas experiências vividas nas e pelas instituições de Educação Infantil. Tais espaços também se caracterizam por práticas que envolvem o diálogo, o cuidado, a escuta e a ludicidade, revelando a complexidade que atravessa o cotidiano educativo.

No contexto do episódio em questão podemos visualizar o “monólogo educacional” no qual a professora faz perguntas com a finalidade de verificar a aprendizagem das crianças e inseri-las num “diálogo pedagógico”. Podemos perceber também como algumas crianças adaptadas às propostas se alinham a ação da professora correspondendo ao proposto. Todavia, três crianças não reagem conforme o esperado pela professora. Elas transgridem o proposto buscando fazer algo que lhes cativa interesse, algo que elas estão envolvidas de fato na ação.

É comum que reações negativas das crianças diante das propostas da professora sejam classificadas como “transgressões” (Paula, 2007), como já discutido anteriormente. Nessa perspectiva, a transgressão tende a ser compreendida como algo negativo e indesejável. No entanto, não se trata aqui de afirmar as ações transgressivas como necessariamente positivas, mas de provocar uma reflexão sobre o sentido dessas atitudes. Propomos compreender tais ações como formas de subversão frente às propostas adultas — expressões da agência infantil que desafiam a lógica estabelecida e revelam outros modos de estar, sentir e participar nos contextos educativos.

Dessa forma, as crianças muitas vezes “desobedecem” às determinações dos adultos, elaborando estratégias para realizar aquilo que lhes desperta interesse, mesmo diante de proibições implícitas ou explícitas. Ou seja, elas transgridem as orientações adultas para perseguir ações que lhes sejam significativas em determinadas circunstâncias. A transgressão, nesse contexto, assume o caráter de uma ação que contraria a proposta da professora — realizada “às escondidas” ou abertamente — e sem a construção de um acordo mútuo entre as partes envolvidas na atividade orientada pelo adulto.

Os contextos educativos, por sua natureza, deveriam ser espaços formativos que reconhecem a infância como uma construção social e histórica, propondo práticas pedagógicas pautadas nos direitos fundamentais das crianças pequenas e na escuta atenta e permanente de suas múltiplas formas de expressão.



Nas relações e interações com os pares e com os adultos, as crianças constroem seus percursos formativos, aprendendo a desenvolver-se com autonomia e senso de pertencimento. A formação infantil ocorre em processos dinâmicos de interação, negociação e, por vezes, oposição às propostas e expectativas que lhes são dirigidas.

No episódio interativo analisado, observamos que a transgressão à atividade proposta pelos meninos não deve ser compreendida como uma atitude com valor negativo, mas como uma oportunidade formativa, em que as crianças se posicionam de forma ativa, manifestando seus interesses junto aos colegas. Tais ações revelam que elas estão envolvidas em processos de exploração, negociação, confronto, desafio e resistência, nos quais desenvolvem posicionamentos sociais que mobilizam seus desejos e formas de pertencimento ao grupo.

As informações extraídas do episódio em questão evidenciam que as crianças atuam como sujeitos sociais organizados, estruturando suas ações nas interações com os pares. Elas transgridem a proposta da professora, mas demonstram consciência sobre o contexto e os momentos em que devem aderir ou rejeitar as orientações adultas. Essa oscilação estratégica entre aceitação e recusa aponta para sua capacidade de leitura da situação e reafirma sua agência na construção do contexto em que estão inseridas.

Corroboramos a perspectiva de Ferreira ao reconhecer que, nos grupos de pares infantis, há uma forte presença de “relações estratégicas, de poder e contrapoder, como intrínseca a toda rede de interdependências, e o papel que desempenham na conversão de diferenças em desigualdades sociais reconhecidas no grupo de pares como legítimas, ou em formas de resistência ou potencialidades de mobilidade social” (Ferreira, 2008, p. 146–147). As crianças, influenciadas pela forma como as práticas pedagógicas são organizadas, constroem rotinas próprias de agir, pensar e interagir, evidenciando a emergência de uma ordem social própria entre os pares (Ferreira, 2002).

No episódio analisado, identificamos movimentos de resistência, oposição e afrontamento expressos nas atitudes transgressoras das crianças — modos de agir e desejar que produzem ações significativas no interior de um grupo que compartilha, coletivamente, uma cultura de pares. Essas práticas revelam que as crianças atuam a partir de suas culturas da



infância, mobilizando modos singulares de ser, sentir, agir e se relacionar com o mundo e com os outros.

Nos grupos de interesse, as próprias crianças referiram-se às transgressões e às formas de resistência como maneiras de agir frente às propostas da professora, especialmente em atividades associadas à obrigação e ao dever que marcam o cotidiano do grupo. Vejamos:

Pesquisadora: das atividades que vocês fazem aqui na escola, quais vocês podem escolher fazer ou não fazer? Vocês podem escolher o que fazer?

Stefany: Sim

Bianca: Às vezes

Pesquisadora: E o que vocês podem fazer às vezes?

Stefany: A tia manda fazer o dever.

Pesquisadora: Ahh e vocês fazem?

Sara: Às vezes eu não quero fazer (risos)

Stefany: Ela fica enrolando pra não fazer o dever.

Pesquisadora: Fica enrolando como, Sarinha?

Sara: (risos) não sei...

Bianca: Ela vai no banheiro, vai na sala da outra tia, se esconde na sala dos brinquedos (risos), para o tempo passar e não fazer o dever.

Pesquisadora: E por que você faz isso, Sarinha?

Sara: Eu não quero fazer o dever. É melhor brincar!

Stefany: A gente brinca também... eu digo faça o dever logo pra brincar, mas ela quer brincar antes de fazer e a tia briga.

Grupo de interesse com Stefany (3 anos), Bianca (4 anos) e Sara (3 anos), novembro/2018

A partir do diálogo extraído do grupo de interesse, as falas das crianças evidenciam uma compreensão da transgressão como expressão de capacidade crítica e criativa, mesmo frente às proibições impostas pelos adultos. Tal perspectiva está em consonância com o que aponta Gusmão, ao reconhecer a transgressão como um gesto ativo de interpretação e produção de sentido por parte das crianças:

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro a sua mente infantil. Assim, buscar fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém,



perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não. (2003, p. 204)

Sobressai na maneira como as crianças se referem às transgressões o desejo que elas têm de escapar daquilo que os adultos instituíram como seus deveres e obrigações e a necessidade de expressarem os seus interesses e desejos criando oportunidades de vivenciarem outras coisas como ir ao banheiro, dar uma volta no recreio e observar o movimento, ou desenvolverem suas práticas lúdicas. Dessa forma, a criança se liberta das amarras da submissão fugindo do real estabelecido pelo adulto e cria novas possibilidades de ação, de reação e recriação daquilo que lhes foi imposto como regra, especialmente quando isso se desenvolve de forma conjunta com os seus pares (Paula, 2010).

Queila Vasconcelos (2015, p. 111) também amplia o argumento defendido ao compreender as transgressões das crianças como “atos de reivindicação das crianças por uma organização do tempo que possa contemplar mais suas necessidades e menos a rotina, por uma organização do espaço que possa mais provocar e menos restringir, por uma relação com um adulto que possa confiar e acolher suas potencialidades de aprendizagem”.

O que fica evidente nas situações de transgressões é que mesmo conscientes de quem manda, de quem tem o poder para determinar regras e instituir o que deve ser executado, as crianças também sabem que podem reagir frente à ordem instituinte mediante uma diversidade de formas de resistências que elas desenvolvem a partir de seus interesses. É preciso, portanto, enfatizar a importância da agência das crianças a partir do desenvolvimento de posicionamentos e competências sociais e interpessoais assumidos pelas crianças como processos fundamentais para a participação social.

Os dados empíricos apresentados apontam que, se por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática pedagógica centrada no controle regulador com dimensões limitadoras, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. E mesmo diante do poder controlador do adulto frente às ações das crianças, estas não são passivas, antes insistem em negociar as práticas que lhes são dirigidas. Nesse sentido, a participação das crianças é sempre uma ação complexa, permeada pela negociação de interesses.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a transgressão, longe de representar apenas desvio de conduta ou indisciplina, pode expressar protagonismo, agência e o desejo legítimo das crianças de participar dos contextos educativos a partir de seus próprios interesses, modos de ser e perspectivas. As atitudes transgressoras, quando compreendidas para além do viés disciplinar, revelam-se como práticas significativas que comunicam sentidos, estabelecem posicionamentos e questionam as estruturas normativas instituídas pelos adultos.

Reconhecer a transgressão como forma de participação implica repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, deslocando o olhar da obediência como valor central para a escuta ativa das crianças e a valorização de suas múltiplas linguagens. Tal reposicionamento exige do adulto uma postura mais sensível, aberta ao diálogo e disposta a compartilhar o poder nos processos educativos.

Nesse sentido, a participação infantil também se apresenta como um elemento fundamental para a reconfiguração das relações entre adultos e crianças (Fernandes, 2009). Assim, torna-se evidente que a efetivação de uma participação legítima das crianças está condicionada à disposição do adulto em partilhar o poder que tradicionalmente lhe é atribuído, reconhecendo às crianças a liberdade de pensar e agir por si mesmas. Isso implica romper com uma lógica adultocêntrica, que reserva ao adulto o direito exclusivo de definir o que as crianças podem ou não fazer, e inaugurar, no lugar disso, uma relação pautada na democracia e na igualdade de direitos (Vasconcelos, 2010).

As implicações dessa perspectiva para a prática pedagógica são profundas: é necessário construir contextos que acolham a expressão da divergência, que reconheçam o conflito como parte da vida coletiva e que criem espaços de negociação, coautoria e invenção com as crianças. Trata-se de transformar as rotinas escolares em experiências vivas, que respeitem os tempos, os interesses e as culturas da infância, espaços nos quais transgredir não seja sinônimo de punir, mas oportunidade de escutar, compreender e reinventar as práticas pedagógicas.



Assim, compreender a transgressão como forma legítima de participação nos convida a rever os princípios que sustentam a organização dos tempos, espaços e relações na Educação Infantil, abrindo caminhos para práticas mais democráticas, dialógicas e responsivas às especificidades das crianças. Reconhecer o sentido político das culturas da infância é um passo fundamental para que a escola seja, de fato, um lugar de participação e não apenas de socialização adultocêntrica, como diria Altino Filho (2024).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BARALDI, Claudio. Promoting Self-Expression in Classroom Interactions. **Childhood**. [online], p. 239-257. 2008, DOI: 10.1177 / 0907568207088425
Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568207088425>. Acesso: jan/2020.

BARBOSA, Maria Carmen. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**. V.6, n. 1, jan/jun 2006, p.56-59.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. “Você é a aluna nova”: O adulto atípico na pesquisa etnográfica com crianças pequenas. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 27, n. 1, 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.



FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-162.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. A Dialogue: culture, language, and race. **Harvard Educational Review**, v.65. n.3, p. 377- 402, 1995.

FILHO, Altino José Martins. Da socialização adultocêntrica às culturas infantis: adultos e crianças no contexto da Educação Infantil. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 68, e024019, p. 01-27, 2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos), p. 177-208.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista - UFMG**, núm. 42, dezembro, pp. 13-79, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições**. UNICAMP, Campinas, SP, v.14, n.1(40),jan./abr.2003, p. 204.

LAVILLE, Christian ; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MAUTHNER, M. Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. **Children&Society**, 11, 1997.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!”** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Dissertação de Mestrado em Educação. 168f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PAULA, Elaine de. Acomodação e Ruptura: a participação das crianças nos espaços da creche. **Momento**, Rio Grande, 19 (1): 123-136, 2010.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013. p. 122–128.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: 30 de maio de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e ação pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa**. Revista do Departamento de Educação, v. 16, nº 2, p. 201-216, jul./dez, 2013.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!”** A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e aprendizagem. 149f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.74554

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos
**Quando as crianças pequenas transgridem: a
transgressão como forma de participação nas
práticas pedagógicas na Educação Infantil**

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) - <https://orcid.org/0000-0002-8868-1079> - E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br

Submetido em: 27 de Junho de 2025.
Aprovado em: 14 de Outubro de 2025.
Publicado em: Junho de 2026.