

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IONE RATHGE FERRARO NETA

AS IMAGENS QUE SE INSTITUEM NAS SALAS DE REFERÊNCIA E NAS PRODUÇÕES VISUAIS INFANTIS

João Pessoa - PB
2026

IONE RATHGE FERRARO NETA

AS IMAGENS QUE SE INSTITUEM NAS SALAS DE REFERÊNCIA E NAS PRODUÇÕES VISUAIS INFANTIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

João Pessoa - PB
2026

CATALOGAÇÃO

F376i Ferraro Neta, Ione Rathge.
As imagens que se instituem nas salas de referência e nas produções visuais infantis / Ione Rathge Ferraro Neta. - João Pessoa, 2026.
146 f. : il.

Orientação: Evelyn Fernandes Azevedo Faheina.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Cenários visuais. 2. Educação infantil. 3. Imagens gráfico-plásticas. 4. Sala de referência. I. Faheina, Evelyn Fernandes Azevedo. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15*397

IONE RATHGE FERRARO NETA

AS IMAGENS QUE SE INSTITUEM NAS SALAS DE REFERÊNCIA E NAS PRODUÇÕES VISUAIS INFANTIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 17 / 08 / 26

BANCA EXAMINADORA:

Prof. ª Dr.ª Evelyn Fernandes Azevedo Faheina
DHP/CE/UFPB
Orientadora

Prof. ª Dr.ª Nádia Jane de Sousa
DHP/CE/UFPB
Examinadora

Prof. Dr. Ermildo João Carlos
DFE/CE/UFPB
Examinador

Dedico este trabalho à mainha que, mesmo enfrentando muitas tempestades, sempre foi meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a oportunidade de cursar uma graduação em uma instituição pública. À minha mãezinha do céu, Nossa Senhora da Conceição, intercessora de tantos lamentos e conversas com Ele, a qual não soltou minha mão durante todos os anseios que atravessaram minha trajetória acadêmica.

Ao meu avô, Geraldo de Sousa Cruz (*in memoriam*), que apesar de ter deixado uma saudade imensurável, foi o meu maior motivador. Saber que eu poderia ter orgulhar, foi o que impulsionou cada uma das minhas ações neste plano material.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, Hertha Ferraro de Sousa Cruz, por ter sido meu alicerce durante todos esse anos. Obrigada por toda dedicação, abdicação e cuidado, permitindo que nada me faltasse para que eu pudesse vivenciar essa jornada, e tantas outras, sem precisar dividir minhas forças entre estudar e trabalhar. Este trabalho, nada mais é, do que uma conquista nossa.

Ao meu namorado, Geovanni Henrique Gomes de Sousa, pela paciência, companheirismo e incentivo. Obrigada por compreender meus momentos de estresse durante a escrita deste trabalho, por acolher todos os meus medos e por me ajudar a vencer uma das etapas mais importantes da minha vida. Sem você, este caminho teria sido muito mais difícil.

À minha família, que, mesmo não acompanhando de perto todos os caminhos percorridos durante esse processo, torceu para que este momento fosse possível. Obrigada por compreenderem minhas ausências e por acolherem todos os momentos em que precisei me fazer distante para que este sonho se tornasse realidade.

À minha orientadora, Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, por ter me enxergado. Seu apoio, sua escuta sensível, seu cuidado e o respeito às minhas dificuldades fizeram com que eu encontrasse segurança para seguir. A forma como você conduziu estes quatro anos de projeto me proporcionou autonomia, confiança e coragem para enfrentar os desafios da pesquisa. Sou profundamente grata pelas oportunidades, pela paciência e por acreditar em mim, inclusive quando eu mesma duvidei da minha capacidade. Sua orientação ultrapassou os limites da pesquisa e marcou profundamente a profissional e a pessoa que estou me tornando.

À minha duplinha de iniciação científica, Gabriela Rodrigues da Silva, por ter acompanhado de perto a construção deste trabalho, desde quando ele ainda era apenas um projeto. Obrigada pelos docinhos compartilhados após momentos exaustivos, inclusive durante a coleta dos dados que se tornaram objeto de análise desta pesquisa, tornaram o

percurso mais leve. Seu olhar atento presente nas longas reuniões em que decidíamos os códigos que constituíram nosso estudo e, sem essa parceria, esta pesquisa não teria ganhado a forma que ganhou.

Aos meus professores da graduação, Elzanir dos Santos, Marcos Angelus Miranda de Alcantara, Nádia Jane de Sousa, Marinês Andrea Kunz, Vinícius Martins Varella, Hermes Talles dos Santos Brunieri, Joseval dos Reis Miranda, Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira, Nayara de Almeida Adriano, Fabio do Nascimento Fonseca e Izaura Maria de Andrade da Silva, pela dedicação ao ensino e pelo compromisso com uma educação pública de qualidade. Vocês são referências de como desejo exercer a docência, tendo como horizonte uma educação equitativa, crítica e significativa.

Às minhas amigas, Yasmin Hellen dos Santos Costa e Ruth Pereira Dantas, que, embora tenham surgido no meio dessa caminhada, foram essenciais para me dar forças durante a conclusão das disciplinas da graduação. Nossa amizade começou nos trabalhos em grupo, mas logo se transformou em trocas, risadas, confidências, apoio e carinho. Obrigada por tornarem essa jornada caótica mais divertida e por estarem presentes nos momentos em que mais precisei. Sou imensamente grata a Deus por tê-las na minha vida, para além dos muros da Universidade Federal da Paraíba.

Às professoras da Escola Municipal Primeiros Traços e crianças, pela acolhida, disponibilidade e confiança durante a realização desta pesquisa. Obrigada por me concederem o privilégio de conviver e aprender ao longo desse percurso. Foram por meio de suas narrativas, traços, descobertas e formas singulares de ver o mundo que este trabalho ganhou sentido. Sem vocês, esta pesquisa e as discussões aqui suscitadas não teriam sido possíveis.

“Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças como nossas mestras” (Rubem Alves, 2005, p.9).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer os cenários visuais instituídos nas salas de referência e nas produções imagéticas de crianças da pré-escola de uma instituição municipal de João Pessoa-PB. A pesquisa foi fundamentada nos estudos da Cultura Visual, que compreendem as imagens como artefatos culturais (Cunha, 2008, 2010; Hernández, 2010, 2013; Martins, 2010, 2026; Santaella, 2012, Tourinho, 2009), e nos estudos sobre as imagens gráfico-plásticas infantis, entendidas como um tipo de linguagem por meio da qual as crianças atribuem significados às suas experiências (Becker, 2010; Coelho, 2010; Derdyk, 1989; Goés, 2020; Martins, 2010). Diante da natureza da investigação, de caráter qualitativo e exploratório, o processo de produção de dados ocorreu por meio de: (1) observações sistemáticas, do tipo participante, realizadas no acompanhamento da rotina de seis turmas da pré-escola; e de (2) registros fotográficos, dos cenários visuais das salas de referência e das produções imagéticas das crianças., analisados à luz da técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e sistematizados com o apoio do *software ATLAS.ti*. Nesse sentido, a pesquisa objetivou responder a seguinte indagação: quais imagens constituem os cenários visuais das salas de referência e das produções imagéticas de crianças da pré-escola, de uma instituição municipal de João Pessoa-PB? Os resultados evidenciaram a recorrência de adornos (26,9%) e produções infantis (18,2%) enquanto materiais que participavam da composição visual das salas de referência da Escola Municipal Primeiros Traços. Nesses espaços, identificou-se a presença de estereótipos que perfomavam representações de gênero e raça/etnia. Quanto aos processos de produção gráfico-plástica das crianças, observou-se que todas as propostas foram conduzidas pelas docentes regentes, sendo identificadas duas formas principais de mediação: o uso de referências visuais (53%), o que oportunizou o incentivo à cópia, e os comandos verbais (47%), que favoreceram interpretações, diálogos e maior participação infantil. As crianças, na construção de suas imagens gráfico-plásticas, fizeram-se ouvir e se representar por meio do desenvolvimento de narrativas (61%), da expressão de experiências pessoais (28%) e da autorrepresentação (11%). Embora as professoras tenham apresentado direcionamentos que poderiam restringir as possibilidades criativas das crianças, os resultados da pesquisa evidenciaram que elas não reproduzem passivamente tais referências, pois participam ativamente, e atribuem sentidos próprios às propostas vivenciadas. Nesse sentido, compreende-se que as imagens gráfico-plásticas das crianças constituem uma das fontes de registro de suas experiências, ultrapassando a concepção de produto final e possibilitando que as professoras reconheçam nelas processos de criação, interpretação e expressão infantis.

Palavras-chave: Cenários visuais; Educação Infantil; Imagens gráfico-plásticas; Sala de referência.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer los escenarios visuales establecidos en las aulas de referencia y en las producciones imagéticas de niños y niñas de educación preescolar de una institución municipal de João Pessoa-PB. La investigación se fundamentó en los estudios de la Cultura Visual, que comprenden las imágenes como artefactos culturales (Cunha, 2008, 2010; Hernández, 2010, 2013; Martins, 2010, 2026; Santaella, 2012; Tourinho, 2009), y en los estudios sobre las imágenes gráfico-plásticas infantiles, entendidas como un tipo de lenguaje mediante el cual los niños y las niñas atribuyen significados a sus experiencias (Becker, 2010; Coelho, 2010; Derdyk, 1989; Góes, 2020; Martins, 2010). Dada la naturaleza cualitativa y exploratoria de la investigación, el proceso de producción de datos se llevó a cabo mediante: (1) observaciones sistemáticas, de tipo participante, realizadas durante el acompañamiento de la rutina de seis grupos de educación preescolar; y (2) registros fotográficos de los escenarios visuales de las aulas de referencia y de las producciones imagéticas de los niños y las niñas, analizados a la luz de la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 2011) y sistematizados con el apoyo del software ATLAS.ti. En este sentido, la investigación tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿qué imágenes constituyen los escenarios visuales de las aulas de referencia y de las producciones imagéticas de niños y niñas de educación preescolar de una institución municipal de João Pessoa-PB? Los resultados evidenciaron la recurrencia de adornos (26,9 %) y producciones infantiles (18,2 %) como materiales que participaban en la composición visual de las aulas de referencia de la Escola Municipal Primeiros Traços. En estos espacios, se identificó la presencia de estereotipos que representaban cuestiones de género y raza/etnia. En cuanto a los procesos de producción gráfico-plástica de los niños y las niñas, se observó que todas las propuestas fueron conducidas por las docentes responsables de los grupos, identificándose dos formas principales de mediación: el uso de referencias visuales (53 %), que favoreció el incentivo a la copia, y las instrucciones verbales (47 %), que favorecieron interpretaciones, diálogos y una mayor participación infantil. En la construcción de sus imágenes gráfico-plásticas, los niños y las niñas se representaron mediante el desarrollo de narrativas (61 %), la expresión de experiencias personales (28 %) y la autorrepresentación (11 %). Aunque las docentes presentaron orientaciones que podían restringir las posibilidades creativas de los niños y las niñas, los resultados de la investigación evidenciaron que estos no reproducen pasivamente dichas referencias, sino que participan activamente y atribuyen sentidos propios a las propuestas vivenciadas. En este sentido, se comprende que las imágenes gráfico-plásticas de los niños y las niñas constituyen una de las fuentes de registro de sus experiencias, superando la concepción de producto final y posibilitando que las docentes reconozcan en ellas procesos infantiles de creación, interpretación y expresión.

Palabras clave: Escenarios visuales; Educación Infantil; Producciones gráfico-plásticas; Sala de referencia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das produções acadêmicas (2019 à 2024) 24
Quadro 2 - Roteiro de observação 54
Quadro 3 - Pseudônimos das crianças participantes 58
Quadro 4 - Pseudônimos das professoras participantes 60
Quadro 5 - Cronograma de visitas 61
Quadro 6 - Categorias de análise e codificação utilizadas no mapeamento dos materiais visuais. 73
Quadro 7 - Correspondência entre as etapas da Análise de Conteúdo e o *software Atlas.ti* 63
Quadro 8 - Categorias de análise e codificação utilizadas no mapeamento dos materiais visuais 73

LISTA DE FIGURAS

Esquema 1 - Categorias de análise e codificção elaboradas para a investigação das relações entre os cenários visuais e as produções infantis 95
Esquema 2 - Categorias de análise e codificação elaboradas para a compreensão dos sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem. 115
Fotografia 1 - Imagem gráfico-plástica desenvolvida por uma das crianças sobre a história contada 20
Fotografia 2 -Transferência dos arquivos para o *software Atlas.ti* 65
Fotografia 3 - Criação de códigos no *software Atlas.ti* 66
Fotografia 4 - Gerenciamento dos códigos e citações no *software Atlas.ti* 67
Fotografia 5 - Criação de relações entre códigos no *software Atlas.ti* 68
Fotografia 6 - Agrupação dos códigos no *software Atlas.ti* 69
Fotografia 7 - Adição de citações no *software Atlas.ti* 70
Fotografia 8 - Visualização da distribuição de códigos entre documentos no *software Atlas.ti* 71
Fotografia 9 - Criação das redes de relações no *software Atlas.ti* 72
Fotografia 10 - Exemplos de adornos encontrados nas salas de referência da pré-escola 75
Fotografia 11 - Exemplos de *produções infantis* encontrados nas salas de referência da pré-escola 77
Fotografia 12 - Exemplos de materiais visuais desarticulados à rotina pedagógica da pré-escola 81
Fotografia 13 - Exemplos de *representações associadas ao gênero feminino* 85
Fotografia 14 - Exemplos de *representações associadas ao gênero masculino* 88
Fotografia 15 - Exemplos de representações associadas ao grupo étnico-racial *branco* 91
Fotografia 16 - Exemplos de representações associadas ao grupo étnico-racial *negro* 93
Fotografia 17 - Imagens gráfico-plásticas posicionadas de forma central no currículo da pré-escola da EM Primeiros Traços 97
Fotografia 18 - Imagens gráfico-plásticas posicionadas de forma secundária no currículo da pré-escola da EM Primeiros Traços 99
Fotografia 19 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *lousa* 103

Fotografia 20 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *televisão/projetor* associadas ao código *incentivo à cópia* 105
Fotografia 21 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *televisão/projetor* associadas ao código *autoria* 108
Fotografia 22 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *comandos verbais* 110
Fotografia 23 - Imagens gráfico-plásticas suscitadas pela *sala de referência* 113
Fotografia 25 - *Desenvolvimento de narrativas* como manifestação de *autoria* em imagem gráfico-plástica 118
Fotografia 26 - *Experiências pessoais* como manifestação de *autoria* em imagem gráfico-plástica 121
Fotografia 27 - *Autorrepresentação* como manifestações de *autoria* das crianças em suas imagens gráfico-plásticas 124
Fotografia 28 - *Tentativa de participação* como manifestação *dos posicionamentos infantis* nas imagens gráfico-plásticas 127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COP30	30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa Científica
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEGEF	Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
SEA	Sistema Alfabético de Escrita
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USF	Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 16

1.1 ENTRE VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES 16

1.2 QUANDO A IMAGEM GRÁFICO-PLÁSTICA FOMENTA PERGUNTAS 27

1.3 AO LEITOR: TRAÇADOS DO CAMINHO A SER PERCORRIDO 29

2 ENTRE DESENHOS: UM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS 31

2.1 DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE: INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS..... 31

2.2 A CRIANÇA QUE SE DESENHA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES..... 37

2.3 REFERENCIAIS IMAGÉTICOS E AS PRODUÇÕES INFANTIS..... 44

3 TRAÇANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS 51

3.1 OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO 51

3.2 CENÁRIOS DO DESENHO INFANTIL: INSTITUIÇÃO, ESPAÇOS E CRIANÇAS... 56

3.3 OS PERCURSOS DE ANÁLISE DOS TRAÇOS INFANTIS..... 62

4 OS CENÁRIOS VISUAIS INSTITUÍDOS NAS SALAS DE REFERÊNCIA E NAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA 73

4.1 MAPEAMENTO DOS MATERIAIS VISUAIS PRESENTES NAS SALAS DE REFERÊNCI 73

4.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS MATERIAIS VISUAIS E AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DAS CRIANÇAS 95

4.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS E SUAS FORMAS DE SE REPRESENTAR ATRAVÉS DAS IMAGENS QUE PRODUZEM 114

5 TECENDO OS ÚLTIMOS TRAÇOS 129

REFERÊNCIAS..... 134

1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo articula problematizações tecidas no decorrer do meu percurso formativo, as quais conduziram à definição do objetivo de estudo e da pesquisa a qual este trabalho explicita. Tais reflexões emergiram a partir das discussões pautadas em disciplinas de natureza teórica e prática, bem como da minha participação enquanto bolsista de projetos de iniciação científica, vinculados a Programas Institucionais de Bolsa Científica do Conselho Nacional de Pesquisa (PIBIC-CNPq 2025/2026), voltada à investigação das estratégias docentes no tocante ao uso de imagens na pré-escola. A partir desses percurso, surgiu o interesse em conhecer os cenários visuais que se instituem nas salas de referência e nas produções imagéticas infantis. Assim, neste capítulo, no tópico *Entre vivências e inquietações,* justifico a temática nas dimensões subjetiva, social e acadêmica. Em seguida, *Quando a imagem gráfico-plástica fomenta perguntas*, apresento o problema da investigação e, por fim, no tópico *Ao leitor: traçados do caminho percorrido,* compartilho a organização e a estrutura do trabalho.

1.1 ENTRE VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES

Enquanto cursava a disciplina de *Ensino de Geografia* no sétimo período, diante de um ciclo exaustivo de matérias, tive contato com a primeira edição do livro *Educação dos sentidos e mais...,* de Rubem Alves (2005). De antemão, achei que seria apenas mais um dos autores que iríamos conhecer brevemente, devido ao curto tempo de dias letivos que tínhamos para concluir o semestre 2025.1. No entanto, ao longo de seus capítulos, sem muitos rodeios ou enrolações, Alves (2005) me fez rememorar os primeiros esboços que tive que desenvolver, adquirindo ao longo desses quatro anos, no curso de licenciatura em Pedagogia (2022.2 a 2025.2), novas referências visuais e destrezas motoras, para conseguir, enfim, construir o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Sobre essas questões, logo nas primeiras páginas, Alves (2005) aborda que todas as coisas que existem no mundo dividem-se em duas caixas. Na mão direita, identificada como a mão da destreza e do trabalho, informa-nos que carregamos uma caixa com ferramentas. Nela, organizamos todas as extensões corporais que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu alcançar para que a nossa espécie vivesse mais e melhor (Kenski, 2007). Um dos objetivos da instituição escolar é garantir às novas gerações o acesso a todas as “ferramentas” (Alves, 2005, p. 9) construídas e sistematizadas historicamente pela humanidade.

Diante desse cenário, de fato, todas as coisas que estão dispostas na caixa da direita são meios de vida, coisas que são necessárias para a nossa sobrevivência. Contudo, Alves (2005, p. 5) identifica que “as ferramentas não nos dão razões para viver [...] elas só servem como chaves” possibilitando o acesso a novas experiências. Sendo assim, para suprir os anseios que ultrapassam as necessidades imediatas, na mão esquerda, na qual o autor compreende ser a mão do coração, carregamos uma caixa de brinquedos. Nela, reunimos tudo aquilo que não necessariamente são úteis, mas que, por alguma razão intrínseca e singular, dão sentido à nossa vida. Esses “brinquedos” (Alves, 2005, p. 5) permitem que a criatividade, a inventividade, a sensibilidade e a fruição sejam alcançados pelos sujeitos.

Ao fazer uma analogia entre essa história e minha trajetória formativa, percebo que antes de adentrar à universidade, especificamente na área de Ciências Humanas, meus olhos estavam posicionados na caixa de ferramentas. Por estarem situados em um espaço pequeno, limitado pelas finalidades práticas e imediatas da minha existência, meu olhar estava subordinado à função prática do órgão. Minha visão era perfeita, mas eu nada via. O mundo apresentava-se de maneira parcial, interpretado predominantemente pelas lentes do senso comum. Com o tempo, a educação me ensinou a ver, possibilitando que meus olhos pudessem coexistir entre essas duas caixas, mudando minha relação com o visível.

Nesse processo, reaprendi no ambiente acadêmico a brincar com meus sentidos a partir das experiências teóricas e práticas que cultivei no campo da Educação Infantil. Esses subsídios foram adquiridos através do aprofundamento em disciplinas específicas, como *Organização e Prática da Educação Infantil* e *Estágio Supervisionado II em Magistério da Educação Infantil*, ambas ministradas pela Profª. Drª. Nádia Jane. Tais vivências se entrelaçaram também com minha participação no PIBIC (CNPq 2023/2024), sob orientação da Profª. Drª. Evelyn Faheina, por meio do qual adquiri familiaridade com os documentos norteadores e especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Durante os encaminhamentos basilares do componente curricular *Organização e Prática da Educação Infantil* foi possível refletir sobre a infância como uma construção social, conceito que segue o fluxo variante em diferentes períodos, lugares e interações. Quando essas questões começaram a ser palco dos nossos diálogos, a Profª. Drª. Nádia, responsável pela referida disciplina, incentivou-nos a flexionar dois substantivos presentes em nosso vocabulário, pois já estava claro que não existia uma infância universal e um único perfil de criança, mas *crianças* integrantes de uma classe social, raça, etnia, gênero e

habitantes de um lugar no mundo, marcadores esses que atravessam e influenciam na constituição de suas *infâncias*.

Apesar de considerar que o desenvolvimento do sujeito é mediado pela cultura e interações que estabelece com o mundo, aos poucos fomos compreendendo também que as crianças não são meras consumidoras. A partir dos conceitos de *Cultura de Pares* e *Reprodução Interpretativa,* apresentados por Corsaro (2011), compreendi que, embora os pequenos se apropriem de informações do mundo adulto, eles também interpretam, brincam, transformam novos conhecimentos e compartilham entre si. Nesse sentido, os eixos estruturantes das culturas da infância como: Interatividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração, desenvolvidos por Sarmento (2003), constituem-se modos infantis de ser e recriar o mundo o qual está envolto em constante processo de exploração sensorial. Para externar essas novas descobertas, Brougére (2008) elucida que as brincadeiras são os meios pelos quais as crianças ressignificam e socializam esses conhecimentos.

Através da apreensão desses conceitos, fundamentais para refletir sobre as complexidades, os diferentes contextos e singularidades que impactam o processo de desenvolvimento da primeira infância, foi possível executar minhas ações no *Estágio Supervisionado II em Magistério da Educação Infantil* de forma crítica e reflexiva. No processo de observação, a fim de confrontar os aspectos de cunho teórico com a realidade, fui encarregada de descrever e avaliar algumas dimensões, a partir dos *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009), como: 1) Planejamento Institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias.

Nessa primeira etapa, ao avaliar a dimensão *Multiplicidade de experiências e linguagen*s, durante o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem de uma turminha do pré-II[1], as crianças não foram estimuladas a se expressar. Ao longo das oito visitas voltadas ao processo de observação, as vivências desenvolvidas pela professora regente resumiam-se à atividades xerocopiadas, disponibilizadas na internet sem qualquer adaptação à realidade das crianças. Para selecioná-las, era eleita uma letra do alfabeto a ser "estudada", oferecendo exercícios com comandos de caráter tecnicista, a fim de que as

[1] O Estágio Supervisionado II em Magistério da Educação Infantil foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa que atende à etapa da pré-escola. Por questões éticas, optou-se por preservar a identificação da instituição.

crianças completassem lacunas com a vogal, a consoante e/ou as famílias silábicas correspondentes.

De modo geral, as imagens gráfico-plásticas das crianças estavam posicionadas de forma secundária nas atividades, pois desenhavam e/ou pintavam uma figura que representavam palavras. Para executá-las, o acesso a materiais era bem limitado, deixando acessíveis para as crianças somente lápis grafite, lápis de pintar e giz de cera. Como a maioria das atividades aparentemente se mostrava cansativa e inadequada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pelos documentos norteadores da Educação Infantil, as crianças realizavam essas produções de qualquer forma, apressadas para terminar o mais rápido possível e poder brincar.

Por outro lado, ao analisar a dimensão *Espaços, materiais e mobiliários*, observei que a sala de referência da turma do pré-II era um ambiente interativo e funcional para as crianças e profissionais. Nas paredes, havia quatro (4) cartazes manipuláveis, utilizados diariamente: I) *Chamadinha,* destinado à organização das fichas individuais com o nome de cada criança; II) *Alfabeto*, com a distribuição das consoantes e vogais acompanhadas de imagens representativas; III) *Vamos contar?*, apresentava os algarismos e seu quantitativo correspondente; IV) *Calendário*, que possibilitava a identificação do mês, do dia da semana e da data.

Todavia, a ausência das marcas e expressões das crianças chamou minha atenção, pois parecia que aquele ambiente não as pertenciam, uma vez que não participavam de forma ativa da sua construção. Habitualmente, espera-se que a sala de referência seja um espaço que compartilhe e valorize produções individuais e coletivas, contribuindo de forma ativa na construção de uma atmosfera que fomente a criatividade e crie subsídios para a construção do senso estético. Além de suas produções não serem estimuladas, as poucas que desenvolveram ficaram registradas no caderno, sob a tutela e acompanhamento da professora regente. Assim, percebi a presença de práticas de silenciamento frente à expressão das identidades e experiências infantis.

Nesse cenário, identifiquei algumas oportunidades que poderiam ser integradas ao repertório de vivência da primeira infância, procurando adaptar propostas aos documentos que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil e ao planejamento desenvolvido pela professora regente. Diante de tantas possibilidades, durante esse estágio, realizei a contação do livro de literatura infantil *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Audrey Wood, com o auxílio de acessórios para a teatralização da história.

Posteriormente, trabalhei com o poema *O rato Roque*, de Sérgio Capparelli, através da ritmação com ganzás.

Durante esse processo, confesso que nenhuma das atividades propostas tinham por objetivo a execução de alguma representação desenvolvida por eles. No entanto, na minha primeira regência, depois de realizar a teatralização da narrativa, mediei o reconto de forma coletiva, no qual eu atuei como professora escriba. Em determinado momento, uma das crianças veio até mim e pediu uma folha A4, pois não queria participar da atividade. Pouco tempo depois, entregou-me um desenho. Nele, encontrei, assim como uma história em quadrinhos, cenas dos personagens principais que construíram o enredo da história trabalhada. Fiquei maravilhada, pois a criança foi capaz de desenhar um novo final, confrontando sua interpretação com o texto proposto.

Fotografia 1 - Imagem gráfico-plástica desenvolvida por uma das crianças sobre a história contada



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Naquele momento, percebi, de forma mais latente, a importância do desenho como documento de registro das percepções e desenvolvimento das crianças. Embora não

dominassem o Sistema Alfabético de Escrita (SEA), as imagens gráfico-plásticas infantis comunicavam e materializavam a forma como as crianças enxergavam o mundo e como atribuíam significado às experiências que estabeleciam dentro e fora da unidade escolar. Além disso, comecei a pensar que as referências visuais inseridas nesse ambiente fazem parte do repertório imagético das crianças, o que exige discernimento ao inseri-las, diante da sua capacidade de difundir ideais.

Tais compreensões receberam a colaboração da leitura prévia de algumas pesquisas sobre as possibilidades pedagógicas do uso de imagens (Cunha, 2008; Hernández, 2013; Ody e Mügge, 2021; Santaella, 2012; Tourinho, 2009) e os documentos que orientam a prática docente (Brasil, 2010; Brasil, 2018; João Pessoa; 2018) alvo de discussão enquanto fui bolsista de um projeto de iniciação científica[2] (PIBIC-CNPq 2023/2024), sob a orientação da Profª. Drª. Evelyn Faheina. Durante o empreendimento dessa pesquisa, tive como objetivo investigar as estratégias que as professoras da pré-escola, da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, desenvolvem quando utilizam imagens com as crianças da Educação Infantil. Para alcançá-lo, elaborou-se um questionário semi-estruturado, com o apoio da ferramenta Google Form, direcionado às professoras da pré-escola da rede municipal de ensino.

A primeira vez que circulei o link e *QR code* para o acesso ao instrumento de coleta de dados, entre março e junho de 2024, a professora Evelyn era uma das formadoras da pré-escola no projeto de formação continuada da Educação Infantil[3], através do convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). Assim, os encontros de formação facilitaram e incentivaram o processo de coleta de dados. Além de ter livre acesso à sua sala, que foi palco de relatos e discussões ricas sobre as especificidades da prática pedagógica com a primeira infância, foi cedido pelas outras formadoras e colegas de trabalho um tempo para divulgação do referido projeto, o que constituiu fator preponderante para o quantitativo de respostas.

Após a entrega do relatório final (PIBIC-CNPq 2023/2024), a professora Evelyn deu continuidade ao projeto e acrescentou um segundo plano de trabalho, o qual manteve o mesmo objetivo geral (PIBIC-CNPq 2024/2025). O primeiro permaneceu com o foco nas respostas das professoras emitidas através do questionário, com o intuito de aumentar o

---

[2] Intitulado *O uso de imagens na pré-escola: investigações na rede municipal de ensino de João Pessoa*, vinculado ao plano de trabalho E*stratégias docentes com o uso de imagens: o que dizem as professoras da pré-escola?*

[3] Sob o título *Saberes e práticas na/da Educação Infantil*, coordenado pelas Profª. Drª. Nádia Jane e a Profª. Drª. Ana Luíza Amorim

quantitativo das amostras. O segundo, buscou conhecer as estratégias desenvolvidas na pré-escola através de observações sistemáticas de práticas pedagógicas mediadas pelo uso de imagens. Os trabalhos, dentro de uma perspectiva geral, confrontavam aquilo que foi argumentado em cada questão com o que de fato foi concretizado ao longo do acompanhamento das vivências.

Os planos, devido a suas propostas, foram separados na perspectiva formal. No entanto, o desenvolvimento do projeto foi realizado de forma coletiva, uma vez que a realização das visitas[4] a algumas instituições[5] que ofertavam a etapa da Educação Infantil[6], entre Escolas Municipais (EM) e/ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)[7], possibilitaram acesso tanto às salas de referência como outras possíveis respondentes. Durante esse contato, ao acompanhar a rotina da primeira infância desenvolvida por cada docente, fez-se o registro, através de fotografias, dos cenários visuais presentes na organização do principal espaço de convivência bem como das produções imagéticas das crianças no curso das observações. No entanto, como o foco não estava na análise de tais materiais, apenas foi descrito.

Contudo, não pude deixar de observar que muitos dos materiais visuais que faziam parte da sala de referência não foram feitos e/ou pensados para as crianças. Muitos dos cartazes foram anexados em uma altura que dificultou e até impossibilitou o acesso e a manipulação dos pequenos para que não rasgassem, a fim de construir um ambiente visualmente bonito para aqueles que fossem visitá-lo. Dessa forma, percebi que o acúmulo de estímulos visuais não encontravam mais utilidade na rotina das crianças. Nesse sentido, notou-se que a permanência de tais imagens no campo visual da primeira infância, atuou na construção de estereótipos e estigmas, impactando na forma como as crianças se reconheciam.

Além das atividades de coleta, desenvolvi outras durante o percurso do projeto, desde sua primeira vigência (PIBIC/CNPq 2023/2024) até a última (PIBIC/CNPq 2025/2026). Entre essas atividades, destacou-se a realização de uma revisão de literatura, cujo objetivo foi identificar as narrativas de ensino e pesquisa relacionadas às práticas pedagógicas com imagens na Educação Infantil. Os resultados parciais desse levantamento, circunscritos às

---

[4] As observações ocorreram no período de março a maio de 2025.

[5] Foi considerado como critério para escolha das salas das docentes a serem observadas a disponibilidade das professoras e instituições em participar da pesquisa.

[6] No total, observaram-se a prática de quatorze (14) docentes distribuídos em cinco (5) instituições da rede municipal de ensino de João Pessoa, sendo oito (8) salas da pré-escola I e seis (6) salas da pré-escola II.

[7] No município de João Pessoa, 137 instituições ofertam a pré-escola, sendo 93 CMEIs e 44 escolas. (https://www.joaopessoa.pb.gov.br/servico/?public%5B%5D=cidadao&p=todas&group=educacao)

dissertações e teses defendidas no Brasil, de 2021 e 2023, através do acesso à Plataforma Sucupira [8], deram origem à publicação do trabalho intitulado *Análise das produções acadêmicas brasileiras sobre as práticas pedagógicas com imagens na Educação Infantil*, nos anais do X do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) [9], na modalidade comunicação oral (Ferraro-Neta; Faheina; Silva, 2024).

Nessa empreitada, a Plataforma Sucupira constituiu espaço de consulta das dissertações e teses vinculadas aos Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior da região nordeste[10]. Durante a realização do primeiro levantamento, o acesso ao observatório apresentou instabilidades em decorrência de atualizações no sistema e reformulações em seu *layout*, o que restringiu a consulta somente às produções acadêmicas disponíveis no recorte temporal inicialmente estabelecido. No processo de busca, foram determinados os seguintes descritores: i) Educação Infantil; ii) Visuais; iii) Desenho; iv) Infância; v) Crianças; e vi) Imagens.

Ao dar continuidade ao levantamento, ampliando o recorte temporal para o período de 2019 a 2024, foram localizados cinquenta e oito (58) trabalhos. Após a leitura integral das produções selecionadas, verificou-se que quarenta e sete (47) incidiam diretamente sobre o uso de imagens na Educação Infantil, sendo trinta e sete (37) dissertações e dez (10) teses, conforme apresenta o Quadro 1. Essas discussões foram fundamentais para a construção do roteiro de observação, pois possibilitaram identificar aspectos relevantes a serem investigados durante a produção dos dados. Duas delas, as quais valem destaque foram *Organização das salas de referência a partir de produções* (17 ocorrências) *e materiais visuais* e *Produções como forma de expressão, comunicação e rememoração* (19 ocorrências).

---

[8] As consultas às dissertações e teses foram realizadas por meio da Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/.

[9] FERRARO-NETA, Ione Rathge; SILVA, Gabriela Rodrigues da; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. Análise das produções acadêmicas brasileiras sobre as práticas pedagógicas com imagens na educação infantil. Congresso Nacional de Educação, 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109526. Acesso em: 6 ago. 2026.

[10] As instituições de ensino superior da região Nordeste que integraram esta pesquisa foram: Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI); Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Delta da Paraíba (UFDPAR); Universidade Federal Rural do Semi-Áridos (UFERSA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); e Universidade do Vale do Rio São Francisco (UNIVASF).

Quadro 1 - Mapeamento das produções acadêmicas (2019 à 2024)

Categorias	**Quantidade de trabalhos**	**Autores (Ano)**	
		Teses	*Dissertações*
Organização das salas de referência a partir de produções e materiais visuais	17	Aragão (2022) Barza (2022) Castro (2021) Furtado (2023) Girão (2022) Silva (2020) Silva (2022)	Abreu-Neto (2023) Andrade (2023) Aquino (2023) Araújo (2020) Carvalho (2019) Carvalho (2022) Cunha (2019) Menezes (2021) Sousa (2019) Torres (2019)
Produções como forma de expressão, comunicação e rememoração	19	Furtado (2023) Girão (2022) Soares (2022)	Abreu-Neto (2023) Andrade (2022) Aquino (2020) Campos (2020) Castro (2021) Costa (2022) Cunha (2019) Justo (2023) Lima (2019) Pascoal (2022) Santos (2019) Silva (2021) Sousa (2019) Souza (2023)

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

No que se refere à *Organização das salas de referência a partir de produções e materiais visuais*, as teses de Aragão (2022), Barza (2022), Girão (2022) e Silva (2022), assim como nas dissertações de Abreu-Neto (2023), Andrade (2023), Aquino (2023), Araújo (2020) Carvalho (2019), Menezes (2021), Silva (2020) e Souza (2019) mencionaram alguns materiais que foram utilizados com mais frequência na composição visual das salas de referência, a saber: i) Letras, na modalidade bastão e/ou cursiva; ii) Algarismos e suas quantidades correspondentes; iii) Chamadinha, com nomes e/ou foto das crianças matriculadas; iv) Rotina, com a organização das ações que serão realizadas ao longo do dia; v) Produções infantis, a partir da exposição das atividades desenvolvidas pelas crianças; vi) Cantinhos, espaços destinados para a execução de atividades específicas; e vii) Adornos.

Em contrapartida, Torres (2019) identificou que a sala de referência que acompanhou durante o andamento de sua pesquisa não apresentou cartazes nas paredes, reconhecendo que as referências visuais oferecidas às crianças se encontraram presentes apenas nos livros de literatura infantil. Já Cunha (2019) notou a ausência dos desenhos desenvolvidos pelas crianças na construção visual do principal ambiente de convivência da primeira infância, pois quando fazem parte da composição da sala de referência e se encontram sob o alcance de seus produtores, revela-se o protagonismo infantil na constituição da cena pedagógica, conforme anuncia Silva (2020).

Dessa forma, foi possível identificar que alguns trabalhos que foram alvo de estudo conduziram algumas discussões de como os cenários visuais das salas de referência devem ser construídos. A tese de Castro (2021), por exemplo, identificou a importância de torná-la um ambiente estimulante, funcional e manipulável, dispondo de cores e formas variadas de maneira que contribuíssem para o desenvolvimento das vivências. Sobre isso, Carvalho (2022) observou que a participação das crianças no processo de criação dos materiais visuais que farão parte desse espaço é muito importante, pois quando se sentem parte do processo, criam mais conexão com aquilo que é proposto, criando possibilidades para construções de aprendizagens mais significativas.

Essas afirmações são também constatadas por Furtado (2023). Na sua tese, o autor observa que a sala de referência acompanhada havia um suporte de papel para que as crianças pudessem desenhar sempre que se sentissem interessados, incentivando a produção livre. No entanto, a construção desse espaço só foi possível pois a professora, através do cultivo de um olhar e de uma escuta dos desejos das crianças, percebeu o interesse por desenhos e riscadores. Assim, reconhece que, por ser um espaço de convivência coletiva, de múltiplas infâncias, é importante que este seja construído por todos, de forma que contemple a diversidade de crianças, acolhendo suas marcas e experiências.

Quanto às *Produções como forma de expressão, comunicação e rememoração*, observei que alguns trabalhos acionavam registros imagéticos como marcadores das vivências, experiências e aprendizagens das crianças. As dissertações de Aquino (2020), Lima (2019), Pascoal (2022), Silva (2021) e Souza (2023), por exemplo, identificaram práticas pedagógicas que reconheceram as produções imagéticas das crianças como: i) fonte de registro do processo de desenvolvimento cognitivo, e ii) reflexo das experiências que vivenciam dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, conforme apontam os trabalhos de Abreu-Neto (2023) e Aquino (2020), as crianças deixam suas marcas e percepções do

mundo, o que permite o acompanhamento dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Vale salientar que uma das atividades, na qual o desenho atuou como um recurso de comunicação ou linguagem alternativa capaz de ser interpretada, foi constatado na tese de Furtado (2023) e dissertações de Santos (2019) e Sousa (2019). Nesses trabalhos, a produção imagética é acionada de forma recorrente depois do momento destinado à contação de história, como uma forma de executar uma releitura da narrativa. Tais vivências possibilitaram que as crianças pudessem confrontar o que foi alvo de escuta com suas próprias impressões, criando novos rumos e personagens, exercitando sua memória e imaginação. Sousa (2019), Furtado (2023), Justo (2023) e Souza (2023), por sua vez, evidenciam a importância de oferecer riscadores comuns, além de materiais desestruturados e naturais para compôr um leque de opções que fomente e amplie a criatividade.

Nesse sentido, assim como em outros tipos de vivências, Abreu-Neto (2023) reconheceu a importância de um mediador ativo e dinâmico que, ao conhecer a importância do desenho no processo de desenvolvimento da primeira infância, utilizou-o como estratégia para facilitar a aprendizagem. Resultados semelhantes também foram encontrados nas dissertações de Andrade (2022), Aquino (2020), Castro (2021), Cunha (2019) e Lima (2019), visto que esses autores entendiam que as produções imagéticas, quando estimuladas pedagogicamente, potencializavam a aquisição de: i) habilidades e condições motoras, essenciais para o desenvolvimento da escrita convencional; e ii) habilidades estéticas, através do exercício da materialização das suas experiências sobre o mundo, exercitando os sentidos.

No entanto, na tese de Soares (2022), bem como nas dissertações de Cunha (2019) e Sousa (2023), evidenciava-se que, em algumas atividades, os desenhos se configuram como uma complementação de uma atividade subordinada à escrita ou no desenvolvimento de artefatos em datas comemorativas. Campos (2020), Costa (2022), Cunha (2019), Girão (2022) e Pascoal (2022) reconheceram que na execução desses registros, as crianças não foram protagonistas, uma vez que a prática docente delimitou seus traços. Nesse sentido, para Abreu-Neto (2023), as crianças, por vezes, são posicionadas como co-autoras de suas próprias produções, uma vez que nem sempre participam da elaboração, da escolha dos materiais e/ou do tipo de arte a fazer. Para Campos (2020), essas ações conferem a busca por padronização, na ideia de ter uma produção esteticamente apresentável para os adultos.

Diante de todos esses trabalhos e das discussões pertinentes que os fortaleceram, nenhum deles analisou, de forma crítica e reflexiva, os cenários visuais que compõem a sala

de referência, restringindo-se à descrição do que foi observado no curso das pesquisas de observação. Não obstante, parte-se do pressuposto que a organização desses espaços não corroboram somente para a construção de uma ambiente visualmente atrativo, uma vez que a escolha por determinados recursos que farão parte do cotidiano da primeira infância são capazes de moldar valores, identidades, normas e expectativas em torno das crianças e das infâncias que ali coexistem. O desenho, assim como a brincadeira, será um espaço de socialização desses processos, uma vez que irão imprimir os sentidos e significados sobre o espaço que compartilham.

Dessa forma, ao rememorar minha trajetória formativa, percebo que as reflexões que cultivava e que deram origem ao objeto de estudo da pesquisa comunicada nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao concluir *Entre vivências e inquietações*, muito emocionada com que foi construído e que me permitiu chegar até aqui, anuncio, no tópico *Quando o traço vira pergunta*, algumas problematizações, a questão norteadora da pesquisa, a exposição do objetivo geral bem como os objetivos específicos, delineando todo o percurso investigativo que irá ser alvo de estudo.

1.2 QUANDO A IMAGEM GRÁFICO-PLÁSTICA FOMENTA PERGUNTAS

Segundo Hernández (2013), a instituição escolar ocupa um lugar que reproduz modelos e padrões culturais socialmente aceitos no processo de formação dos sujeitos ao mesmo tempo em que é capaz de incentivar, às futuras gerações, o desenvolvimento de reflexões complexas sobre a realidade que os circunda. Desvendar a concepção educacional que subsidia os processos de ensino e aprendizagem pode ser realizada através da análise crítica das representações, símbolos, códigos e marcas que se instituem nos arranjos arquitetônicos escolares, uma vez que se posicionam como dispositivos que projetam e desenham identidades, legitimando determinadas representações e silenciando outras (Louro, 2003).

Nessa perspectiva, Pereira (2010) ressalta a importância de problematizar a ambientação desses espaços, especialmente no que se refere às imagens que os compõem, questionando a aparente naturalidade, infantilidade e/ou inocência que muitas delas simulam. Apesar das crianças não serem passivas às representações, não se pode perder de vista que a depender do modo como as imagens são inseridas no repertório de vivências, poderão, ainda que de forma sutil, sugerir uma interação que organiza e mantêm determinadas posições de

sujeito, subordinando o olhar da infância, bem como sua capacidade criativa, às visualidades difundidas pela cultura visual contemporânea (Pereira, 2010; Tourinho, 2009).

Diante dessas questões, entende-se que o ato de trazer imagens atrativas para compor os cenários visuais do ambiente escolar não é uma problemática em si. No entanto, Cunha (2008) alerta que, mesmo inseridos em um mundo constantemente bombardeados por estímulos visuais, principalmente com o advento da internet e o acesso às novas tecnologias, através de materiais eletroeletrônicos, reconhece-se o pouco discernimento dos diferentes posicionamentos que as representações podem assumir nas relações e interações dos sujeitos. Dessa forma, torna-se preocupação dos estudos da cultura visual investigar, do ponto de vista do consumidor, "como se constrói, projetam e se desenham, socialmente, significados para as imagens" (Pereira, 2010, p. 209).

Apesar de não se posicionar de forma explícita acerca dessas reflexões que permeiam a visualidade, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, do município de João Pessoa (João Pessoa, 2023) sugerem que os espaços das salas de referências, enquanto um dos principais ambientes de convivência, devam ser estruturados e propor estímulos desafiadores que acompanhem os processos de aprendizagem da primeira infância, assegurando o desenvolvimento das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (Brasil, 2010; Brasil; 2018). No entanto, evidenciam a importância da organização estratégica dos materiais e recursos que estarão à disposição, evitando-se a poluição visual (João Pessoa, 2023).

Essas contribuições são pertinentes para refletir sobre as propostas pedagógicas que serão efetivadas na Educação Infantil, uma vez que a "concentração de objetos, cores e informações visuais e táteis em um espaço reduzido, [...] pode dispersar a atenção das crianças" devido à sobrecarga sensorial (Menezes, 2021, p. 60). Por essa razão, as imagens que se instituem nas salas de referência não devem assumir apenas a função decorativa, como um ambiente atrativo. Na realidade, deve atuar como terceiro agente educativo, de modo que os recursos visuais ocupem uma função tanto ilustrativa quanto pedagógica (Castro, 2021; Carvalho, 2022).

Diante dessas reflexões, reconhece-se que as experiências culturais das crianças irão fazer referência ao lugar onde os adultos, responsáveis pelo seu cuidado e educação, "localizam, interagem e engendram suas representações em termos de classe, gênero, raça-etnia, orientação sexual [e]faixa etária [...]" (Pereira, 2010, p. 209). Sendo assim, a instituição escolar, ao ofertar a Educação Infantil, será responsável por mediar as primeiras vivências

visuais na infância. Nessa perspectiva, as produções das crianças constituirão o registro do seu processo de elaboração cognitiva, emocional e perceptiva no mundo no qual é agente, imprimindo suas inferências como uma forma de socializar suas necessidades e interesses pessoais de acordo com suas aventuras vivenciadas nos jogos das relações socioculturais (Derdyk, 1989; Martins, 2010).

Em face dessas problematizações, a presente pesquisa buscará responder à seguinte *questão:* quais imagens se instituem nos cenários visuais nas salas de referência e na produções imagéticas de crianças da pré-escola de uma instituição municipal João Pessoa? Sendo assim, o *objetivo geral* busca conhecer os cenários visuais instituídos nas salas de referência e nas produções imagéticas das crianças da pré-escola. Para alcançá-lo, foi elaborado *três (3) objetivos específicos*: i) mapear os materiais visuais presentes nas salas de referência; ii) identificar quais relações são estabelecidas entre os materiais visuais e as produções imagéticas das crianças; e iii) compreender os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem.

Após delinear o percurso investigativo da pesquisa e delimitar o objeto de estudo, apresenta-se, na sequência, a organização geral do trabalho e as escolhas que orientaram sua construção. Nesse movimento, explicita-se a estrutura da pesquisa, indicando o que constituiu foco de discussão em cada capítulo e os tópicos que o compõem, bem como o modo pelo qual esses eixos articulam entre si, oferecendo uma visão geral do processo de elaboração do trabalho que sustenta e atravessa a presente pesquisa.

1.3 AO LEITOR: TRAÇADOS DO CAMINHO A SER PERCORRIDO

No primeiro capítulo, *Minhas aproximações com a Educação Infantil*, esboço minha trajetória formativa e as experiências que contribuíram para a construção da pesquisa, destacando a disciplina de Organização e Prática da Educação Infantil, o Estágio Supervisionado II em Magistério da Educação Infantil e minha participação como bolsista do PIBIC/CNPq (2023/2024), como percursos que possibilitaram a aproximação com o objeto investigado. Em seguida, justifico a relevância do desenvolvimento desta pesquisa, apresentando a questão que orientou a investigação e os objetivos geral e específicos definidos. Por fim, realizo uma breve apresentação da organização do trabalho, situando os potenciais leitores quanto aos conteúdos abordados em cada capítulo.

No segundo capítulo, *Entre desenhos: um diálogo com as infâncias,* discuto o processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil, considerando os marcos históricos,

políticos, sociais e econômicos que contribuíram para o reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Também analiso os documentos que orientam as práticas pedagógicas na primeira infância, evidenciando as concepções de criança e infância que os fundamentam. Por último, abordo a relação entre imagens, mídia e produções infantis, problematizando como as representações visuais presentes na sociedade podem influenciar a construção das identidades e dos modos pelos quais as crianças percebem e representam a si mesmas.

No terceiro capítulo, *Traçando os caminhos metodológicos*, apresento os fundamentos que orientaram a construção metodológica da pesquisa, evidenciando a abordagem, o nível e o procedimento adotados, bem como os instrumentos de produção de dados e a constituição do corpus empírico. Para tanto, caracterizo o contexto investigado, contemplando a rede municipal de ensino de João Pessoa, a instituição selecionada, os participantes e os procedimentos que asseguraram a realização do estudo. Por fim, descrevo o processo de organização e análise dos dados, fundamentado na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com o apoio do *software Atlas.ti* para sistematização, codificação e interpretação do material produzido.

Na quarto capítulo, *Os cenários visuais instituídos nas salas de referência e nas produções imagéticas das crianças da pré-escola*, apresento e analiso os resultados da investigação. Inicialmente, reflito sobre os materiais visuais presentes nas salas de referência, considerando suas funcionalidades, sentidos produzidos e representações de gênero e raça/etnia que atravessam tais espaços. Em seguida, analiso as relações entre os cenários visuais e as produções gráfico-plásticas das crianças, destacando as possibilidades de mediação docente e suas implicações nos processos de criação infantil. Por útimo, evidencio como as crianças constroem espaços de autoria por meio de suas produções, expressando interpretações, experiências e conhecimentos próprios.

No quinto e último capítulo, *Tecendo os últimos traços*, retomo o percurso formativo que atravessou a construção desta investigação, refletindo sobre a constituição da identidade docente e a pesquisa como elemento formativo. A partir das experiências vivenciadas em projetos de iniciação científica, evidencio como a aproximação com a produção do conhecimento científico e a revisão de literatura contribuíram para a delimitação do objeto de estudo e para a construção de um olhar investigativo sobre a infância, as imagens e os processos educativos. Por fim, apresento os principais resultados da pesquisa e suas contribuições para a formação docente e para o campo da Educação Infantil.

2 ENTRE DESENHOS: UM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS

Esse capítulo situa o objeto de estudo no campo teórico, apresentando os principais conceitos e autores que fundamentaram a presente pesquisa. No tópico *Da invisibilidade à visibilidade: infância e políticas públicas*, registram-se algumas reflexões sobre o processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil, a partir do reconhecimento dos principais marcos históricos, políticos e sociais que impulsionaram ações de ordem governamental. Posteriormente, em *A criança que se desenha nos documentos norteadores*, apontam-se os conceitos organizacionais que estruturam a primeira etapa da Educação Básica e, em seguida, discute-se como as imagens midiáticas constroem estereótipos infantis e como a escola contribui para sua legitimação, influenciando os modos pelos quais as crianças se percebem e se representam.

2.1 DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE: INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, afirma-se apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado (Rodrigues; Bessa; Gonçalves, 2020). Tal conquista foi alcançada no período em que o Brasil se encontrava em processo de redemocratização, marcado pela forte atuação dos movimentos sociais que representavam as reivindicações de mulheres, trabalhadores e profissionais da educação, em busca de políticas públicas que atendessem à especificidade das infâncias (Brasil, 2010). Tratar sobre os documentos que nortearam os currículos da primeira etapa da Educação Básica, conduz, sob primeira análise, a refletir sobre o processo de consolidação da Educação Infantil no país.

Crianças sempre existiram e são representadas de diferentes formas pelas narrativas sociais, religiosas e educacionais de diversas culturas ao longo da história (Tourinho; Martins, 2010). Embora o termo *criança* se posicione como uma categoria etária presente no processo de desenvolvimento de todo ser humano, o fato de ser criança não implica dizer que todas cultivam as mesmas experiências culturais, sociais, econômicas, étnicas e geográficas, pois tais variáveis incide diretamente sobre as formas pelas quais a infância será vivida (Araújo; Frota, 2020). Dessa forma, entende-se que os conceitos de *criança* e *infância* são construções históricas e sociais, e a forma como são concebidas impactam diretamente nos tipos de vivência que são ofertadas aos pequenos.

Segundo Rodrigues, Bessa e Gonçalves (2020), na Idade Média (entre os séculos V e XVII), as crianças eram vistas como mini adultos ou sujeitos sem importância para a

sociedade. Acreditava-se a infância como uma etapa transitória na qual a criança poderia adquirir controle do corpo e maturidade que seria o ponto de partida para atingir à fase adulta. Assim, reconhecia-se a criança como um adulto em potencial, o que exigia que alguém mais experiente a conduzisse em direção ao comportamento considerado correto, equilibrado e harmonioso, ou seja, o do adulto (Tourinho; Martins, 2010). Nesse sentido, as crianças eram posicionadas como seres passivos, sem que seus modos de ser e estar no mundo fossem legitimados.

Diante dessa concepção, no decorrer dos séculos V e XVII, a educação da criança esteve sob responsabilidade exclusiva das famílias, nas quais as aprendizagens eram operadas em ambientes espontâneos. O convívio constituía-se palco onde as mediações se desenvolviam, através de conversas, observação e internalização do que se via ou ouvia (Rodrigues; Bessa; Gonçalves, 2020). Nesse processo educativo, cada membro executava uma função pré-estabelecida socialmente, onde a maior responsabilidade no que se refere ao cuidado e a educação era atribuída à figura materna, ao passo que a função de prover o suprimento das necessidades básicas de sobrevivência e manutenção constituía responsabilidade da figura paterna (Paschoal; Machado, 2009). Até então, não havia a necessidade de espaços com ações desenvolvidas e pensadas para o desenvolvimento infantil (Rodrigues; Bessa; Gonçalves, 2020).

Na ausência de um núcleo familiar sólido, entre os séculos XVII e XIX, instaurou-se, no Brasil, um costume medieval europeu que se configurou como a primeira iniciativa voltada ao cuidado das crianças pertencentes às classes menos favorecidas. Quando a gestação não era desejada, com a finalidade de esconder a vergonha da mãe solteira e/ou amparar viúvas, a fim de garantir o acesso do recém nascido às condições mínimas de sobrevivência, era criada a *Roda dos Expostos* (Paschoal; Machado, 2009). Segundo Conceição (2025), tratava-se de uma caixa de madeira embutida na parede das instituições que permitia que a criança fosse depositada e transferida para o interior das Santas Casas da Misericórdia, onde era acolhida e sua educação passava a estar sob a tutela da Igreja Católica.

No cenário mundial, com a consolidação do capitalismo industrial no início do século XIX, a transição do modo de produção doméstico para o sistema fabril desencadeou profundas reorganizações nos âmbitos social, econômico e político. O processo de industrialização e urbanização submeteu a população ao regime das fábricas e das máquinas, redefinindo as relações de trabalho e, consequentemente, de educação. Nesse contexto de modernização, emergiram novas exigências para a obtenção de renda e recursos, tornando

insuficiente o trabalho exclusivo do pai de família para atender às demandas financeiras do núcleo familiar (Paschoal; Machado, 2009). Assim, com a expansão do mercado de trabalho, explorou-se tanto a mão-de-obra das mulheres quanto das crianças, principalmente filhos de imigrantes estrangeiros (Conceição, 2025).

Segundo Paschoal e Machado (2009), a ausência da figura materna nos lares desencadeou o aumento no índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada, acidentes domésticos, bem como a crescente presença de crianças perambulando nas ruas sem supervisão. Diante desse contexto, o século XIX foi marcado também pela preocupação com a proteção dessa infância que se encontrava à margem das condições mínimas de cuidado e saúde. Assim, no panorama ocidental, surgiram as primeiras associações e instituições destinadas ao atendimento da criança em diferentes esferas: i) da saúde e sobrevivência, com a criação de ambulatórios obstétricos e pediátricos; ii) dos direitos sociais, com propostas de legislação e atuação assistencial; e iii) da educação e instrução, com o reconhecimento de que estas poderiam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado quanto no espaço público (Conceição, 2025).

Nesse período, a Psicologia e a Pedagogia passaram a se dedicar ao estudo da infância, propondo novos parâmetros para a organização das relações sociais (Araújo; Frota, 2020). Nesse momento, consolidou-se uma distinção mais nítida entre o adulto e a criança, rompendo com a compreensão de que ambos partilhavam das mesmas necessidades, tempos e experiências. Com o surgimento dessas reflexões, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito, cujas especificidades físicas, cognitivas e morais demandavam cuidados e intervenções educativas diferenciadas. Contudo, embora o empreendimento desses conhecimentos demonstrassem um avanço na formulação de políticas públicas, configurou-se também como um mecanismo de controle ao regular os processos de aprendizagem de acordo com as demandas econômicas, políticas e culturais que surgiam com a modernização (Conceição; 2025).

Diante desse cenário, generalizou-se no mundo, a partir do século XIX, a proposta de uma educação formal, institucionalizada e sistematizada (Conceição, 2025). Acreditava-se que a educação desenvolvida no âmbito familiar era insuficiente para suprir às novas demandas de formação. O processo educativo passou a ser centralizado na escola, como uma instituição organizada por regras, hierarquias, currículos, tempos e espaços previamente definidos, com o objetivo de garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento socialmente valorizado. Tal reorganização esteve associada à necessidade de preparar futuros

trabalhadores dotados de habilidades e competências compatíveis com as inovações técnicas e tecnológicas emergentes no mercado de trabalho.

Ainda que de forma tardia em comparação a outras civilizações, no início do século XX, o Brasil passou por profundas transformações, dando início ao seu processo de industrialização. Essas mudanças intensificaram o contato com outras nações e com modelos estrangeiros de desenvolvimento. Nesse contexto, as elites políticas e intelectuais começaram a identificar no próprio território o analfabetismo, a pobreza e a falta de higiene como obstáculos que impediam à ascensão do país (Conceição, 2025). Assim, difundiu-se a ideia de que apenas o nacionalismo, mediante a construção de um sentimento de identidade e unidade nacional, e o conhecimento científico, através da democratização do acesso à educação, seriam capazes de compensar o atraso e conduzir o Brasil ao tão sonhado progresso (Conceição; 2025).

Com a intensificação da migração para os grandes centros urbanos, no início da República, a infância passou a adquirir maior visibilidade na sociedade brasileira, dando origem a outras propostas de atendimento (Paschoal; Machado, 2009). Além do acolhimento dos órfãos realizado pelas Santas Casas da Misericórdia, multiplicaram-se instituições criadas e mantidas por organizações de caráter filantrópico, voltadas ao cuidado de crianças oriundas das camadas populares. Nesse contexto, prevalecia um atendimento marcado por um viés assistencialista, cujo objetivo era amparar os filhos das classes trabalhadoras em razão das transformações sociais e urbanas que estavam em curso no Brasil (Rodrigues; Bessa; Gonçalves, 2020).

Para Paschoal e Machado (2009), com o crescente avanço da modernização e o aumento significativo do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, intensificaram-se as demandas por instituições que assegurassem a supervisão das crianças. Para responder a essas exigências, diversas indústrias, implantadas nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo, passaram a organizar espaços destinados ao cuidado dos filhos e filhas das operárias. No entanto, isso não era visto como um direito do trabalhador, mas como um favor concedido pelos proprietários e como uma dádiva emergencial, uma vez que, sem trabalho, as famílias ficavam privadas das condições básicas de subsistência (Paschoal; Machado, 2009).

No entanto, a concessão de tais benefícios foi muito pontual, pois não se constituía responsabilidade dos empregadores ofertar creches e pré-escolas. Sendo assim, os operários começaram a se organizar nas grandes metrópoles e reivindicar por melhores condições de trabalho que incluíam, entre outras demandas, a criação de instituições responsáveis pela

educação e cuidado dos filhos (Paschoal; Machado, 2009). Paralelamente, outro fator decisivo para o avanço desse debate foi a atuação dos movimentos feministas, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, cujas pautas passaram a repercutir no Brasil em 1970, no qual as adeptas defendiam a democratização dessas instituições como um direito social, assegurado a todas, independentemente de suas necessidades de trabalho ou condições socioeconômicas (Paschoal; Machado, 2009).

Os desdobramentos da mobilização desses movimentos no campo social culminaram no aumento de instituições geridas pelo poder público. No entanto, a concepção de currículo que orientava o trabalho em creches e pré-escolas pautava-se na teoria da privação cultural, sob a defesa de uma educação de caráter compensatório (Kramer, 1982). Nessa lógica, conforme apontam Paschoal; Machado (2009), as experiências de aprendizagem ofertadas às crianças variavam de acordo com sua classe social. Enquanto as pertencentes às camadas sociais mais abastadas eram concebidas como sujeitos competentes, criativos e dignos de propostas voltadas ao desenvolvimento integral, crianças das classes populares eram submetidas à práticas fundamentadas em uma noção de carência e deficiência, com o objetivo de corrigir possíveis atrasos de ordem cultural (Kramer, 1982; Paschoal; Machado; 2009).

A partir da década de 1980, distintos setores da sociedade civil passaram a se articular de forma coletiva em defesa dos direitos da infância (Paschoal; Machado, 2009). Organizações não-governamentais, pesquisadores dedicados aos estudos da infância, a comunidade acadêmica e diferentes segmentos da população civil organizada, uniram esforços em prol de sensibilizar a sociedade sobre a importância de efetivar e garantir o direito a todas as crianças a uma educação de qualidade desde o nascimento, independente de sua origem socioeconômica. Tais mobilizações foram decisivas para construir um currículo que afirmasse o princípio da equidade nos processos educativos, rompendo com concepções assistencialistas e compensatórias que marcaram o cenário mundial e, consequentemente, o brasileiro.

Assim, a pressão exercida pelos diferentes movimentos sociais, no âmbito da Assembleia Constituinte, foram decisivas para a consolidação da educação das crianças como um direito. Esse processo possibilitou a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988, que, a partir do artigo 208, inciso IV, estabelece comodever do Estado a garantia da oferta da educação em creches e pré-escolas à

crianças a partir dos até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988)[11]. Tal marco legal representou uma conquista, ao deslocar as instituições educativas do âmbito assistencialista para o educacional formal, reconhecendo como princípios inegociáveis a indissociabilidade entre o cuidar e o educar para garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Esse reconhecimento se fortaleceu ainda mais com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[12] em 1990, que passou a reafirmar a criança como cidadã, titular de direitos civis, sociais e educacionais, assegurando-lhe a proteção integral e absoluta à infância (Brasil, 1990). A efetivação desses direitos constitui, a partir daquele momento uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e comunidade. Como desdobramento dessa normativa, registraram-se, também, outros avanços: i) a criação dos Conselhos Tutelares; ii) mecanismos de proteção contra o trabalho infantil; e iii) estabelecimento de políticas sociais e melhorias no campo da sáude e da educação. De forma geral, o ECA consolidou a educação como eixo central da política de proteção à criança.

No mesmo movimento de consolidação normativa, destacou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)[13] em 1996, que, ao definir a organização dos níveis e modalidades de ensino, instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). Além de regulamentá-la, a LDBEN estabeleceu ser finalidade da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade[14]. Tal definição reafirma a centralidade da infância nas políticas educacionais e legitima a Educação Infantil como espaço fundamental de formação humana.

Nesse percurso, destacam-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) [15] que, em 2010, foi instituída como referência para a organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. As DCNEIs afirmam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, orientando os processos educativos a partir de uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural,

---

11 Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm).

12 Lei n.° 8.069, de 13 de julho de 1990 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

13 Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

14 Redação dada pela Lei n.° 12.796, de 4 de abril de 2013 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).

15 Resolução n.° 5, de 17 de dezembro de 2009 (https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192).

produtor de conhecimentos e saberes (Brasil, 2010). Ao reconhecer as especificidades da infância, o documento estabelece: i) princípios éticos, políticos e estéticos norteadores da elaboração das propostas pedagógicas; ii) o respeito às múltiplas infâncias; iii) bem como a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das experiências educativas.

Amplamente amparada pela legislação educacional do país, prevista no artigo 210 da Constituição Federal e no artigo 26 da LDBEN[16], surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, documento normativo que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento da primeira infância e orienta a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas de Educação Básica. Na versão homologada, a BNCC reconhece a especificidade da Educação Infantil e propõe princípios, objetivos e campos de experiências que posicionam a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, assegurando vivências desafiadoras que ampliem o seu repertório de conhecimentos e saberes, comprometendo-se com seu desenvolvimento integral.

À vista da conclusão deste tópico, entende-se que ao compreendermos as motivações de ordem política, cultural e econômica, que desenharam o modelo de uma educação pública de qualidade no qual o Brasil se compromete. No tópico *A criança que se desenha nos documentos norteadores*, o foco se desloca para a análise dos documentos que organizam o trabalho pedagógico voltado à primeira infância, com ênfase para as DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018), descrevendo as concepções e os princípios e os fundamentos que conferem respaldo as experiências propostas às crianças nos contextos de creche e pré-escola.

2.2 A CRIANÇA QUE SE DESENHA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

A infância que se desenha na Educação Infantil materializa as vozes de mulheres, trabalhadores e acadêmicos que, historicamente, lutaram para que a criança conquistasse um espaço de reconhecimento legítimo nas políticas educacionais brasileiras. As DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018), em particular, emergiram na atualidade como marcos normativos que consolidaram avanços nesse processo. Esses documentos documentos orientam a organização do trabalho pedagógico e do currículo, a fim de que as especificidades de desenvolvimento, nas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais sejam efetivamente asseguradas a todas as crianças. Assim, reforçam o compromisso na construção

[16] Redação dada pela Lei n.° 12.796, de 4 de abril de 2013 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).

de uma educação pública de qualidade, oferecendo o acesso à cultura socialmente valorizada e a ampliação das relações sociais.

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil representa o início e o fundamento de todo processo educacional. É nesse espaço que as crianças testam e reelaboram suas primeiras hipóteses sobre o mundo, construindo bases sólidas amparadas pelo conhecimento científico e que, ao longo do seu percurso formativo, fortalecem-se e se expandem mediante a construção de aprendizagens sobre a realidade. Sendo assim, a entrada na creche ou na pré-escola aproxima as crianças dos saberes que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental e tecnológico sistematizados pela humanidade no decorrer do tempo (Brasil, 2010). No entanto, esta ação ocorre a partir de propostas pedagógicas planejadas, favorecendo experiências desafiadoras e instigantes.

O ingresso da criança na Educação Infantil também constitui um marco significativo em seu processo de socialização. As interações que antes se encontravam, predominantemente, restritas ao núcleo familiar, organizadas de forma espontânea por aqueles que participam diretamente do seu cuidado desde o nascimento, passam a ocorrer de forma intencional e mediada (Brasil, 2018). Ao transitar do âmbito privado para o espaço público, a criança passa a conviver com outras crianças e adultos, aprendendo a negociar desejos, dividir objetos, reconhecer limites, lidar com conflitos, expressar sentimentos e construir o respeito às diferenças em uma dinâmica coletiva, regida por regras, rotinas e tempos compartilhados.

Segundo as DCNEIs (Brasil, 2010) , a construção do currículo destinado a primeira infância requer o reconhecimento e a valorização dos saberes que as crianças já possuem, construídos tanto no contexto familiar quanto no âmbito de suas comunidades, assumindo-os como ponto de partida para a organização das propostas pedagógicas. Para que isso se efetive, faz-se necessário o cultivo de uma postura atenta e sensível aos processos de desenvolvimento da primeira infância, na qual o olhar e a escuta passem a orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, garantindo o reconhecimento de suas singularidades, interesses e necessidades. Nesse sentido, as creches e pré-escolas adquirem o papel de ampliar o universo de experiências das crianças, favorecendo o florescimento de suas potencialidades, bem como diversificando e consolidando novas habilidades e competências.

A *criança*, mencionada nos documentos normativos, é concebida como um sujeito potente, ativo e capaz, o que rompe com visões que a reduzem à condição de passividade (Araújo; Frota, 2020; Brasil, 2010). Em sua essência singular, move-se pelo impulso de explorar e investigar aquilo que é desconhecido e tece percepções e significados a partir de

experiências que se vive cotidianamente. Por meio de seu sistema sensorial, interpreta as informações do meio que ocupa, elabora e testa suas hipóteses para compreender os fenômenos, as transformações e as relações de ordem cultural, social e política. Como protagonista do seu processo de aprendizagem, utiliza mecanismos para assimilar suas interpretações, principalmente a partir das brincadeiras, da dança, do desenho e dos jogos teatrais que produz e ressignifica sentidos sobre a realidade.

Em síntese, as DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) defendem uma educação comprometida com o respeito às infâncias, como um período de criação, de encontro, de agir e sentir no presente, e não apenas como um vir a ser (Araújo; Frota, 2020). Assim, supera-se a ideia da criança como um não ser, mas que um dia poderá se tornar: um adulto em potencial. Ao reconhecê-la em sua complexidade, seus modos de ser e de estar no mundo são entendidos como tempo legítimo de vida, dotado de saberes e produções próprias. A partir de tais percepções que os documentos amparam suas orientações, incentivando a construção de vivências que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil, assegurando a participação ativa das crianças na construção de conhecimentos.

Embora apresentem características biopsicológicas semelhantes, no que se refere ao movimento, à expressão, à alimentação e aos cuidados, a construção de suas identidades e subjetividades ocorre de forma singular e está diretamente relacionada aos contextos culturais e sociais nos quais estão inseridas (Araújo; Frota, 2020). Enquanto seres sociais ativos, as interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que a circunda, revelam seu esforço em compreender a cultura e as condições históricas do tempo e do lugar que ocupam (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, rompe-se com concepções lineares e reprodutivistas de aprendizagem e socialização, já que as crianças não se desenvolvem de forma homogênea, uma vez que o conhecimento não é uma mera cópia da realidade, mas fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Araújo; Frota, 2020; Brasil, 1998; Vygotsky, 2011).

Diante da necessidade do desenvolvimento de práticas educativas sensíveis à diversidade e às múltiplas formas de viver a infância, a BNCC (Brasil, 2018), fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEIs (Brasil, 2010), apresenta eixos organizacionais que estruturam a primeira etapa da Educação Básica, a saber: i) a dimensão do cuidar e do educar; ii) os eixos estruturantes das vivências; iii) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; iv) os campos de experiência; e v) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, levando em consideração às três faixa etárias. Tais eixos

atravessam os currículos da Educação Infantil e asseguram sua especificidade metodológica ao nortear processos educativos baseados na ação da experimentação.

Na Educação Infantil, *cuidar* e *educar* constituem dimensões indissociáveis que, no cotidiano das instituições, amparam o crescimento pleno das crianças (Brasil, 2010). O cuidado, expresso nas ações de higiene, alimentação, acolhimento e afeto não se limita à satisfação das necessidades biológicas das primeira infância, mas se configura como estrutura sólida que sustenta os processos de aprendizagem (Brasil, 1998). Assim, a educação acontece de forma integrada às rotinas de cuidado e se atribui sentido pedagógico às experiências vivenciadas pelas crianças levando em consideração suas diferentes realidades socioculturais (Brasil, 1998). De um lado, o cuidado assegura as condições afetivas, corporais e de bem-estar necessárias às especificidades da infância e, de outro, a educação favorece a formação humana numa perspectiva integral,

Os eixos estruturantes das vivências, elementos que articulam e conectam as ações pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, são as *interações* e as *brincadeiras*. Para a BNCC (Brasil, 2018), as interações, as trocas entre crianças, adultos e o meio, e as brincadeiras são formas privilegiadas de expressão, exploração, aprendizagem e constituem as bases sobre as quais devem se organizar as práticas educativas nessa etapa. Ao valorizar esses eixos, o documento reconhece a infância, a curiosidade e a espontaneidade como dimensões que nortearão o processo educativo. Assim, as interações e brincadeiras deixam de ser compreendidas como atividades secundárias e passam a ocupar o lugar de elemento basilar do currículo na Educação Infantil.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) elenca seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as diferentes infâncias e seu potencial de criar novas formas de existir, a saber: I) *conviver*, com outras crianças e adultos, possibilitando a construção de vínculos e aprendizagens; II) *brincar*, cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos; III) *participar*, nas decisões que envolvem o cotidiano da instituição, no planejamento, na organização das rotinas e nas brincadeiras; IV) *explorar*, elementos, materiais, gestos, sons, cores, texturas e objetos, dentro e fora da escola, ampliando o conhecimento sobre o mundo físico, social e cultural; V) *expressar-se*, por meio de diferentes linguagens, comunicando ideias, emoções e necessidades; VI) *conhecer-se*, construindo uma identidade pessoal, cultural e social positiva, fortalecendo a autoestima e o reconhecimento de si e do outro.

Outros conceito que aparecem na estrutura da BNCC (Brasil, 2018), são *os campos de experiência*. Os campos de experiência organizam o currículo da Educação Infantil em cinco (5) áreas, a saber: i) o eu, o outro e o nós; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; e v) traços, sons, cores e formas. Embora cada um possua objetivos e focos específicos, relacionam-se continuamente, articulando diferentes saberes, práticas e linguagens no repertório de vivências, possibilitando a realização de um trabalho transdisciplinar[17]. Essa relação busca conectar os saberes construídos nas experiências cotidianas das crianças com os que são sistematizados culturalmente, permitindo uma compreensão mais ampla do mundo que as cercam.

O *eu, o outro e o nós* contempla as experiências de convivência e interação social, elementos fundamentais para a constituição da identidade, da autonomia e do senso de pertencimento da criança (Brasil, 2018). Ao compartilhar espaços, tempos e materiais com seus pares, ela constrói percepções e elabora questionamentos sobre si e sobre os outros, reconhecendo-se como um sujeito singular e, simultaneamente, como integrante de um grupo social. A rotina da Educação Infantil configura-se como palco onde essas relações emergem, nas quais as brincadeiras, os conflitos e as atividades favorecem situações adequadas para o exercício do diálogo e da escuta de diversos pontos de vista. Nesse processo, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para a vida em grupo, favorecendo atitudes de respeito e cuidado.

C*orpo, gestos e movimentos* aborda o corpo como elemento central das experiências infantis, considerando suas funções, possibilidades de ação e limites. Por meio dos sentidos, dos gestos e dos movimentos, a criança explora o mundo, os objetos de seu entorno, expressam-se e produzem conhecimentos sobre os universos social e cultural de onde vivem, tornando-se, progressivamente, conscientes de sua corporeidade (Brasil, 2018). Com isso, o corpo deixa de ser apenas suporte biológico e passa a ser concebido como linguagem, instrumento de comunicação e descobertas. As vivências corporais, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento da percepção espacial e temporal, bem como da autonomia no cuidado de si e da construção de atitudes relacionadas à saúde, à higiene, à alimentação e ao bem-estar físico.

---

[17] Entende-se que o termo *transdisciplinar* se posiciona como o mais coerente para caracterizar os campos de experiência que organizam o currículo da Educação Infantil, pois pressupõe o conceito pressupõe a superação das fronteiras disciplinas, promovendo a integração de diferentes conhecimentos em torno das experiências humanas.

E*spaços, tempos, quantidades, relações e transformações* convida as crianças a observar, explorar e interagir com diferentes espaços, tanto da sala de referência quanto dos ambientes externos. Sendo assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a partir dos seus interesses e curiosidades despertados podem ser construídas percepções sobre os diferentes espaços que ocupam, as múltiplas formas de perceber e organizar o tempo, bem como a composição do mundo físico e do meio sociocultural, envolvendo a família, comunidade e sociedade. Por meio de atividades de comparação, classificação, seriação, contagem, estimativa e identificação de relações, as crianças desenvolvem processos mentais cada vez mais complexos, construindo explicações sobre a realidade em que vivem.

Escuta, fala, pensamento e imaginação contempla a oralidade como prática interativa fundamental para a aprendizagem e a vida em sociedade. Nesse campo, as crianças são incentivadas a falar, a dialogar e a se expressar de diferentes maneiras, ampliando progressivamente seu repertório linguístico e comunicativo (Brasil, 2018). Ao ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas, as crianças exercitam a imaginação, elaboram significados sobre o mundo e fortalecem sua participação nas práticas de linguagem. Assim, criam-se as condições para que possam aprender a argumentar, relatar fatos e experiências de forma oral, organizando a fala em sequências temporais e causais, adequando-as aos contextos nos quais são produzidas.

Traços, sons, cores e formas destaca a importância do contato da criança com diferentes manifestações artísticas, científicas, locais e universais, ampliando suas possibilidades de expressão, criação e comunicação. Nesse campo, elas são convidadas a explorar, experimentar e produzir sentidos por meio de múltiplas linguagens, apropriando-se do uso de diferentes materiais, técnicas e suportes, bem como a interação por meio de gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações e expressões corporais (Brasil, 2018). A partir do contato com diversas referências de ordem cultural, as crianças ampliam seu repertório de experiências, desenvolvendo o senso estético e crítico. Assim, apropriam-se e ressignificam diversas referências de representação cultural, criando novas possibilidades de produção, valorizando sua autoria e a do outro.

Para tanto, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta que essas aprendizagens devem ser asseguradas ao longo da primeira etapa da Educação Básica, considerando as especificidades de cada faixa etária. Assim, o documento organiza os *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* em três grupos etários, a saber: I) *bebês*, de 0 a 1 anos e 6 meses; II) *crianças bem pequenas*, de 1 ano a 7 meses a 3 anos a 11 meses; e III) *crianças pequenas*, de

4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018). Dessa forma, orienta o planejamento pedagógico de modo a respeitar as características do desenvolvimento infantil, buscando assegurar a progressão das experiências educativas, partindo de processos mais simples para os mais complexos. Assim, possibilita que os contextos de vida das crianças, suas capacidades e interesses sejam retomados e aprofundados ao longo do tempo, favorecendo a construção de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Nesse contexto, o papel da professora[18] ultrapassa a simples execução mecânica de atividades, passando a atuar de forma intencional, reflexiva e planejada. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) delega a docente, o trabalho de organizar e propor experiências de aprendizagem com objetivos claros, refletindo, selecionando, planejando, mediando e monitorando o conjunto das práticas e interações que compõem o cotidiano educativo. Ao garantir a diversidade e a qualidade das situações vivenciadas pelas crianças, criam-se condições para que se desenvolvam de forma integral. Para que isso se efetive, é necessário o acompanhamento contínuo das aprendizagens, materializado por meio de registros, relatórios e portfólios, a fim de compreender os percursos formativos das crianças, valorizando seus avanços e orientando a constante reconfiguração das vivências.

Diante desse cenário, pode-se concluir que as DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) fundamentam suas orientações baseadas em concepções de infância e educação contemporâneas, comprometidas com construção de um olhar sensível à natureza da criança, sujeito social e histórico que sente e pensa o mundo de um jeito próprio. Nessa perspectiva, como documentos que organizam e estruturam os elementos que conferem especificidade ao trabalho pedagógico na Educação infantil, ao valorizar e reconhecer as múltiplas linguagens no processo educativo, estabelecem pontes entre os saberes oriundos das vivências infantis e o conhecimento científico. Assim, no próximo tópico, *Referenciais imagéticos e as produções infantis*, reflete-se sobre o papel das imagens gráfico-plásticas enquanto linguagem e expressão sensível e como as crianças constroem suas representações a partir de seus referenciais visuais.

[18] Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo **professora** para referir-se às docentes da Educação Infantil em razão da predominância de mulheres que atuam nessa etapa da educação Básica. Essa escolha também dialoga com o contexto empírico da pesquisa, desenvolvido exclusivamente com professoras, não tendo a intenção de invisibilizar ou excluir os homens que também exercem a docência na Educação Infantil.

2.3 REFERENCIAIS IMAGÉTICOS E AS PRODUÇÕES INFANTIS

A cultura constitui um processo dinâmico e relacional no qual sujeitos e sociedade se constroem mutuamente. Por meio das práticas sociais, das linguagens, dos valores e das representações compartilhadas, os indivíduos produzem significados que orientam seus modos de pensar, agir e se relacionar com o mundo, internalizando referências que influenciam sua formação identitária (Cunha, 2008). Assim, entende-se que cultura não se caracteriza como um conjunto estático de tradições e manifestações humanas, mas um campo vivo de disputas, negociações e ressignificações. Ao participar dinâmicas culturais, os sujeitos não apropriam-se somente de cosmovisões já existentes mas, simultaneamente, atribui novas interpretações a elas, contribuindo para a continuidade deste ciclo (Pereira, 2010).

Na última década, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a intensificação dos fluxos de distribuição, comercialização e consumo, redefiniram as formas de sociabilidade (Tourinho; Martins, 2010). Essas transformações, impulsionadas pelo ambiente virtual, reconfiguraram as formas de produção, difusão e apropriação não somente de bens materiais, mas também de conteúdos simbólicos, que passaram a mediar a relação com a realidade. Com apenas um clique ou toque, navegando pelas redes sociais e plataformas digitais, passa-seamos a ter acesso a uma multiplicidade de informações em tempo real, que entretém e cria vínculos com as experiências e expectativas dos sujeitos. Assim, de maneira quase imperceptível, veicula padrões, discursos e valores que invadem o cotidiano, interferindo na forma como o indivíduo se vê e o contexto no qual estáinseridos (Hernandéz, 2010).

A configuração desse cenário contribuiu de forma significativa para a ampliação do alcance e da circulação de imagens, principal forma de interação presente nos espaços cibernéticos (Tourinho; Martins, 2010). Segundo Santaella (2012), a escolha por estímulos visuais se justifica pelo fato de que sua propagação estabelece maior retenção de atenção dos usuários, sob a falsa alegação de que são naturalmente legíveis. De forma equivocada, sustenta-se a ideia de que as imagens são percebidas de forma imediata e universal, principalmente quando estas estabelecem relações de semelhança com o mundo. No entanto, essa compreensão popular é frequentemente mobilizada para legitimar e potencializar a disseminação de referenciais dominantes que se propagam de forma veloz e pouco problematizada (Coelho, 2010).

Diante desse cenário no qual a cultura visual ocupa lugar central nas relações, faz-se necessário apresentar a perspectiva teórica que o presente trabalho defende para delinear

contrapontos às suposições que permeiam o senso comum. Considerando o vasto território da visualidade e os diferentes domínios apresentados por Santaella (2012), compreendemos as *imagens como representações visuais*. Para a autora, *representar* significa transformar as projeções imaginárias e sociais do ser humano em algo visível. Envolve tornar perceptíveis ideais, valores e experiências que, de outra forma, permaneceriam invisíveis, mas que, por meio de mediadores simbólicos, materializam-se em artefatos visuais. Assim, a construção de uma imagem não reflete a realidade tal qual ela é. Ao contrário: reconstrói, pois organiza elementos e informações de acordo com as escolhas do autor.

Nesse sentido, as imagens oferecem leituras possíveis sobre o universo que nos cerca e carrega marcas de perspectivas culturais, históricas e sociais de alguém. Embora apresentem figuras reconhecíveis do mundo físico, a relação de proximidade é sempre mediada por intenções. Para conferir formas às produções visuais, elege-se habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e tecnologias, elementos que condicionam não apenas o aspecto formal da imagem, no que se refere às cores, traços, enquadramentos e composições, mas também selecionam os sentidos que dela podem emergir (Santaella, 2012). Essas escolhas incidem diretamente sobre a maneira como a imagem se organiza no campo visual do observador, incorporando camadas que expressam modos particulares de ver, pensar e significar as coisas, o que exige um olhar atento para os discursos que podem sustentar.

Nessa perspectiva, rompe-se com o entendimento de que a imagem se configura como um dispositivo capaz de carregar mensagens fixas e objetivas previamente inscritas. Concorda-se com Cunha (2008) que as produções imagéticas, por si só, não portam, emitem ou emanam significados aos leitores. Ao contrário, reconhece-se que os sentidos são produzidos nos diálogos que as imagens conseguem estabelecer com as interações sociais e culturais do sujeito (Pereira, 2010). Nesse sentido, embora indivíduos de uma comunidade possam conviver com as mesmas imagens, cada um as vive e percebe de maneiras diferentes, pois os repertórios que cultivam não são os mesmos. Assim, admite-se que *ver* é um ato ativo, interpretativo e social (Martins, 2006).

Para tanto, compreende-se que os valores, crenças e normas que circulam no tempo e no espaço irão influenciar os modos de ler as imagens. Portanto, o olhar é entendido como uma construção sociocultural que se forma e se transforma ao longo da vida, mediado por

diferentes instâncias sociais (Baliscei, 2019). Diante desse contexto, grupos hegemônicos[19], ao produzir, selecionar e validar determinados discursos e opiniões, hierarquizam algumas representações em detrimento de outras, conceitos desenhados para serem compreendidos de forma rigorosa e fixa, ora para agregar, ora para excluir (Cunha; 2008; Pereira, 2010; Carlos, 2010). Como resultado, em troca do conforto e contentamento do que é visualmente familiar e aceitável, consolidam-se perspectivas dominantes, naturalizando convicções estereotipadas (Pereira, 2010).

Essa dinâmica se intensifica na contemporaneidade, pois passa-se a conviver com uma intensa e contínua exposição à artefatos imagéticos que atropelam e organizam o nosso cotidiano. Segundo Cunha (2008), ao ter acesso a imagens que se repetem e reafirmam narrativas semelhantes entre si, acaba por restringir os indivíduos a aproximação com outros tipos de representações. Assim, tende-se a consumir produções visuais construídas a partir de uma determinada leitura de mundo, que pela regularidade e insistência com que circulam, estabelecem padrões estéticos de classe, gênero, raça, etnia, orientação sexual e faixa etária, passando a operar como referências normativas sobre as formas mais legítimas de ser e estar no mundo, do que é ser normal, belo e desejável (Cunha, 2008; Pereira, 2010).

Sendo assim, reconhece-se que as concepções que têm-se sobre infância e criança, por exemplo, são, em grande parte, mediadas pelas representações divulgadas pela mídia, compondo um referencial imagético coletivo que orienta os modos de compreendê-las e significá-las. Para Cunha (2008), as grandes corporações têm-se empenhado em produzir um discurso visual que, por meio de apelos sensoriais, associa uma série de artefatos específicos que se diferenciam daqueles destinados aos adultos, não pelo tamanho, adequação ou função, mas por carregar signos e marcas simbólicas que os identificam como pertencentes ao mundo infantil. Para a autora, esses emblemas operam como códigos culturais que classificam e delimitam o que pode ser reconhecido como próprio à criança.

Segundo Cunha (2008), em um contexto marcado pela centralidade do consumo, as crianças costumam ser reconhecidas, enquanto categoria etária, à medida que se aproximam do estilo de vida visualmente legitimado por essas indústrias. Nessa lógica, a qual se detém a autora, a posse de determinados objetos, vestimentas, brinquedos ou acessar certos bens simbólicos passa a funcionar como critério de validação social, enquadrando-as em um modelo de infância normatizado e reconhecido como adequado. Em contrapartida, quando as

[19] Neste trabalho, a expressão *grupos hegemônicos* refere-se aos sujeitos, instituições e grupos sociais que, em razão de sua posição de poder político, econômico, cultural e simbólico. Entre esses, destacam-se: i) o Estado; ii) as instituições educacionais; iii) a mídia; e iv) as instituições religiosas.

experiências infantis não se alinham à regra, seja pela ausência desses bens ou por outras formas de viver a infância, essas crianças tendem a ser invisibilizadas enquanto tais. Portanto, a infância passa a ser vista pelos artefatos.

Como efeito desse processo, consolida-se um arcabouço de formas, cores, texturas e aromas que passam a sinalizar a infância como um período livre de conflitos, suave, pacífico e confortável, no qual se pressupõe que todas as crianças tenham acesso pleno aos cuidados e direitos garantidos (Cunha, 2008). Esses elementos constroem uma narrativa que naturaliza uma imagem unívoca da infância que é universalmente amparada e, ao mesmo tempo afasta-se das tensões, desigualdades e contradições que atravessam suas experiências reais (Hernández, 2010). Nesse processo, cria-se a aparência de pertencimento a um mesmo grupo social, onde as diferenças são superficiais e facilmente apagadas, diluídas e substituídas por signos que sustentam uma ideia ilusória de igualdade (Cunha, 2008).

É nesse horizonte que a instituição escolar se insere. Enquanto instância responsável por garantir o acesso à cultura socialmente valorizada, recorre às imagens que fazem parte do universo infantil, já consolidadas no repertório visual coletivo, para organizar seus espaços, materiais e vivências. Concorda-se com Cunha (2008) que os cenários escolares selecionam quais identidades, corpos e expressões merecem reconhecimento no processo educativo. Ao mobilizar determinados referenciais imagéticos em detrimento de outros, a escola configura-se como um dispositivo que atua, ainda que de forma implícita, na manutenção do *status quo* vigente, relegando à margem representações e modos de existir que tensionam a cultura dominante (Hernández, 2013; Tavin; Anderson, 2010).

No âmbito da Educação Infantil, as salas de referência constituem-se como um dos principais espaços de convivência, concentrando grande parte das interações, brincadeiras e experiências das crianças. Por estarem continuamente presentes no cotidiano infantil, esses ambientes assumem papel decisivo na forma como as crianças percebem, exploram e atribuem sentidos ao espaço escolar. A disposição dos móveis e a seleção dos materiais não organizam apenas a rotina, mas delimitam os modos de agir, de participar e de se relacionar com os outros. Assim, segundo Cunha (2010), a ambientação da sala de referência ultrapassa uma função meramente funcional ou estética, configurando-se como um dispositivo pedagógico que comunica valores e concepções sobre infância e aprendizagem.

Diante desse contexto, reconhece-se a necessidade de construir um espaço de aprendizagem que assegure uma composição imagética ética e sensível à primeira infância. Sendo assim, sua organização deve favorecer a autonomia, a exploração do ambiente, a

interação entre as crianças e a construção de experiências significativas, considerando aspectos como: i) acessibilidade aos materiais; ii) diversidade de propostas; e iii) flexibilidade do uso do espaço. Para que isso se efetive de fato, é importante que a professora possa mediar a participação infantil no processo de organização, sendo convidadas a opinar, escolher, rearranjar e atribuir sentidos ao ambiente. Assim, quando planejada de forma intencional e participativa, a atmosfera pode contribuir para a constituição de um ambiente acolhedor, instigante e desafiador, capaz de sustentar práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de ação, expressão e interação das crianças no cotidiano escolar.

No entanto, observa-se a recorrência de composições visuais padronizadas e simplistas, amplamente naturalizadas no contexto educacional (Cunha 2010). O uso de personagens midiáticos, painéis temáticos e decorações alusivas a datas comemorativas, frequentemente reproduzidos a partir de modelos disponíveis em blogs, redes sociais e repositórios educativos online, passam a compor o campo de visão das crianças, como representações culturais legítimas. A maioria desses materiais não levam em consideração as necessidades e especificidades da turma, sendo incorporadas a partir de uma perspectiva adultocêntrica e estática de infância (Derdyk, 1989). Nessa perspectiva, esses cenários estereotipados produzem efeitos diretos nas maneiras pelas quais as crianças se constituem, se veem e são vistas.

Concorda-se com Becker (2010) ao afirmar que, embora o adulto assuma o papel de dar visibilidade ao que é ou não, ser criança por meio das representações visuais que valida, esta não se relaciona com esses estímulos de forma passiva. Para a autora, as imagens que as atravessam são observadas, interpretadas, comparadas, ressignificadas ou até mesmo descartadas. Nesse processo, a criança atua como sujeito ativo na construção de sentidos, estabelecendo relações entre aquilo que vê e vive (Derdyk, 1989). Essas experiências visuais, seja pela força dos significados culturalmente inscritos, seja pelos vínculos que se constroem em torno delas, permanecem preservadas no imaginário infantil e passam a integrar seu repertório visual. As memórias imagéticas que construímos ao longo da vida, Cunha (2008, p. 102) denomina como “biografia visual”.

Nesse movimento, Carlos (2010)[20] propõe pensar a visualidade como uma questão própria da educação, formulando a noção de *Pedagogia Crítica da Visualidade* a partir da

[20] A aproximação com as discussões propostas por Carlos (2010) também se relaciona à participação da pesquisadora no Grupo de Pesquisa Discursos e Imagens Visuais em Educação (GEPDIVE), coordenado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos A inserção nesse espaço de formação possibilitou o contato e o aprofundamento

necessidade de refletir sobre as relações estabelecidas entre imagem, conhecimento e formação. Sua contribuição desloca a discussão da simples presença das imagens para a necessidade de tomá-las como objeto de reflexão pedagógica, considerando que aprender também envolve lidar com diferentes formas de ver, representar e conhecer. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva permite interrogar não apenas quais imagens estão disponíveis às crianças, mas quais experiências educativas são construídas a partir delas e que possibilidades são oferecidas para que as crianças também produzam, explorem e ampliem seus próprios modos de representação.

Nessa perspectiva, as imagens que se inscrevem na memória infantil reverberam diretamente nas formas pelas quais a criança elabora e expressa suas compreensões de mundo (Cunha, 2010). Nesse contexto, as imagens gráfico-plásticas assumem papel central na etapa Educação Infantil, ao proporcionar a criança uma experiência lúdica de experimentação simbólica, na qual ela brinca com os estímulos do ambiente, seleciona elementos significativos e os reorganiza segundo suas próprias lógicas. Para a autora, ao produzir imagens, a criança confronta as referências do meio sociocultural com suas projeções mentais, criando um campo de interpretação. Esse movimento possibilita a criança realizar inferências sobre o mundo, construindo um universo particular de significações sobre a realidade (Derdyk, 1989).

Segundo Derdyk (1989), a produção gráfica possibilita que a criança crie explicações, hipóteses e pequenas teorias para compreender o mundo à sua volta. Enquanto um ser curioso por natureza, observa, questiona e reinventa o que vê, transformando suas experiências em significados próprios. Nesse processo, funciona como uma ferramenta que permite organizar pensamentos, testar ideias e projetar soluções, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a capacidade de planejamento. Esse desenvolvimento intelectual é potencializado quando a criança dispõe de condições adequadas, em termos de espaço, materiais, tempo e estímulo, que possibilitem experimentar, explorar e transformar suas experiências em atividades expressivas.

Nesse contexto, conforme aborda Derdyk (1989) a imagem gráfico-plástica se posiciona enquanto uma linguagem simbólica. Atrás da aparente inutilidade contida nas produções espontâneas das crianças, estão latentes segredos, anseios, curiosidades, desejos e encenações, materializando algo que é interno, íntimo, que muitas vezes não é possível

---

de referenciais voltados às relações entre imagem, visualidade e educação, contribuindo para a construção do olhar teórico que orientou esta investigação.

verbalizar por meio de palavras. Sendo assim, ao desenhar, a criança expressa o processo de construção de sua própria identidade, de como ela se percebe nas relações culturais (Martins, 2010). Cada gesto, linha ou forma faz parte de seu universo particular, construído a partir dos significados que atribui às suas vivências cotidianas. Assim, insere-se como um instrumento de comunicação, de organização dos processos mentais e de expressão dos sentimentos e percepções das crianças.

Para Martins (2010), o exercício de produção gráfica não se configura como uma experiência individual embora represente, para a criança, uma forma privilegiada de expressar ideias, sentimentos e modos próprios de perceber o mundo. Para a autora, a criança imprime nos traços suas vivências, revelando aspectos de sua subjetividade. No entanto, reconhece que essa produção acontece em constante diálogo com o contexto cultural em que está inserida, atravessada por símbolos, códigos e signos socialmente compartilhados. Dessa forma, ao passo que o ato permite a experimentação, a liberdade e a invenção, sem seguir padrões rígidos, ele também aciona, de forma consciente ou inconsciente, referências, modelos e expectativas aprendidas no convívio social sobre como as coisas devem ser construídas graficamente.

Apesar de Derdyk (1989) e Martins (2010) reconhecerem sua importância como registro para compreender como as crianças estabelecem relações com as informações dentro e fora do ambiente escolar, sua significação fica condicionada às convenções e expectativas estabelecidas pelo trabalho docente. Quando submetido a normas rígidas ou modelos pré-definidos, o desenho perde sua potência como linguagem e como forma de pensamento, reduzindo-se a uma atividade de execução. Nessa perspectiva, ele se configura como uma ferramenta privilegiada para acompanhar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, desde que as mediações pedagógicas não silenciem suas singularidades, mas as reconheçam e as potencializem.

3 TRAÇANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresentam-se os percursos teórico-metodológicos que orientaram a investigação desse estudo. Para explicitar as estratégias adotadas, considerando a especificidade da rotina na Educação Infantil, organizaram-se três tópicos destinados à fundamentação dos processos que compõem o desenvolvimento da investigação. O primeiro tópico, *Os contornos da investigação*, situa-se quanto à abordagem, ao nível, bem como aos instrumentos e técnicas de produções de dados mobilizados para atender aos objetivos eleitos. Em seguida, caracterizam-se o campo empírico, os sujeitos participantes da investigação e as condições éticas da pesquisa. Por fim, anunciam-se *Os percursos de análise dos traços infantis*, assumindo a Análise de Conteúdo (AC) como procedimento analítico e empregando as ferramentas do *software Atlas.ti* na operacionalização de suas etapas.

3.1 OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho orienta-se pela seguinte questão investigativa: quais imagens se instituem nos cenários visuais das salas de referência e nas produções imagéticas de crianças da pré-escola de uma instituição municipal de João Pessoa? A partir desse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral conhecer os cenários visuais presentes nas salas de referência e nas produções imagéticas das crianças da pré-escola. Para alcançar tal propósito, delinearam-se três (3) objetivos específicos: i) mapear os materiais visuais presentes nas salas de referência; ii) identificar quais relações são estabelecidas entre os materiais visuais e as produções imagéticas das crianças; e iii) compreender os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem..

A fim de responder à problemática apresentada, definiu-se um percurso metodológico coerente com a complexidade do objeto de estudo, considerando sua classificação quanto à: i) abordagem; ii) nível; e iii) procedimento técnico. Essa organização metodológica orientou as decisões teórico-procedimentais que sustentam a investigação, assegurando a articulação entre as intenções da pesquisa, o contexto empírico no qual ela se insere e as estratégias adotadas para a produção e análise dos dados. Ao explicitar tais escolhas, buscou-se não apenas delimitar o caminho investigativo percorrido, mas, também, oferecer ao leitor maior transparência quanto aos fundamentos que orientam a construção do conhecimento produzido (Gil, 2008).

Diante da especificidade da presente pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa como base por meio da qual os dados foram compreendidos, tratados e interpretados. Optar

por assumir essa lente no processo mostra-se congruente com aquilo propõe-se a desvendar, uma vez que possibilita apreender os significados, as relações e as expressões da dinâmica educacional, especialmente no que se refere às dimensões simbólicas e subjetivas que emergem das produções infantis. Em contraste com as investigações quantitativas, ressalta-se que não se busca a mensuração ou a generalização dos resultados, mas a construção de uma compreensão aprofundada e contextualizada dos eventos analisados, considerando os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus contextos de experiência (Richardson, 2012).

Considerando a escassez de produções acadêmicas voltadas para compreensão das relações entre os elementos visuais que constituem as salas de referência da Educação Infantil e as imagens produzidas pelas crianças em suas experiências cotidianas[21], esta pesquisa caracteriza-se como de natureza exploratória. Ao adotar o verbo **conhecer** na formulação do objetivo, reconhece-se o desafio de investigar um fenômeno ainda pouco explorado pela comunidade científica, assumindo o compromisso de produzir saberes que contribuam para a ampliação desse campo de conhecimento e subsidiem pesquisas futuras (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

No que se refere aos procedimentos, optou-se pela realização de um estudo de caso. A adoção dessa estratégia mostrou-se conveniente por possibilitar a investigação de questões do tipo **como** e **por que** determinados processos ocorrem, especialmente quando o fenômeno investigado não se apresenta de forma dissociada do contexto em que se desenvolve (YIN, 2001). Nesse sentido, o estudo de caso possibilitou acompanhar as experiências e práticas desenvolvidas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, preservando as características do contexto real em que as situações investigadas ocorreram. Essa perspectiva contribuiu para aprofundar a compreensão dos cenários visuais e das produções gráficas infantis em sua relação com as práticas pedagógicas, considerando as condições, relações e mediações que atravessaram sua constituição..

Ressalta-se, ainda, que a escolha pelo estudo de caso não teve como finalidade estabelecer relações causais ou produzir generalizações dos resultados para outras realidades. Conforme Yin (2001), essa estratégia possibilita uma investigação aprofundada de um caso situado, considerando sua complexidade e as relações estabelecidas em seu contexto. Nessa direção, a pesquisa voltou-se para a compreensão das particularidades dos elementos visuais presentes nas salas de referência e de suas relações com as produções imagéticas das crianças

[21] Conforme discutido no capítulo *Minhas aproximações com a Educação Infantil*.

da pré-escola, reconhecendo que tais aspectos assumem sentidos próprios a partir das experiências e práticas que se desenvolvem naquele contexto.

Em consonância com o delineamento adotado, optou-se pela utilização de duas (2) técnicas de natureza não numérica, flexíveis à dinâmica da rotina da primeira infância, a saber: i) *observações sistemáticas*, voltadas a acompanhamento do cotidiano da turma e suas interações com espaço educativo; e ii) *registros fotográficos*, destinados à documentação dos cenários visuais e das imagens gráfico-plásticas. Portanto, a análise dos dados concentrou-se, em dois conjuntos de materiais: a) *escritos*, compostos pelos registros no diário de campo[22]; e b) *visuais*, provenientes tanto dos materiais visuais presentes na composiçãodas salas de referência quanto das produções visuais elaboradas pelas próprias crianças durante o período de permanência na instituição.

A observação foi do tipo participante, pois possibilitou a aproximação contínua da pesquisadora no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, o que favoreceu a apreensão de dimensões as quais, dificilmente, seriam captadas por intermédio de contatos pontuais. Ao acompanhar a rotina, os tempos e os espaços vivenciados pelas crianças e professoras, sujeitos da pesquisa, acessou-se não apenas elementos da linguagem verbal, mas, também, o que se manifestava através de gestos, olhares, escolhas, interações e práticas cotidianas. A presença prolongada no campo investigativo contribuiu para uma compreensão mais sensível e aprofundada das experiências infantis, evitando leituras fragmentadas ou superficiais (Marques, 2016).

Para tanto, a fotografia tornou-se um recurso fundamental para auxiliar na apreensão do nosso objeto de estudo, pois possibilitou o retorno sistemático às imagens produzidas pelas crianças e aos elementos que compunham os ambientes educativos. Tais registros favoreceram um distanciamento analítico necessário ao processo interpretativo, permitindo identificar relações, sentidos e recorrências que, por vezes, não se evidenciavam no momento da vivência. Assim, “os retratos da vida real” (Mendonça; Melo; Padilha, 2011, p. 16673),

[22] O diário de campo constituiu-se como um importante instrumento de registro das observações realizadas durante a permanência no campo. Para além da descrição das situações vivenciadas, seus registros possibilitaram documentar aspectos do cotidiano que não poderiam ser apreendidos apenas pelos registros fotográficos, como interações, falas, ações das crianças, intervenções das professoras e acontecimentos relacionados às propostas desenvolvidas. Nesse sentido, conforme Marques (2016), os registros decorrentes da observação participante podem assumir caráter descritivo e reflexivo, contribuindo para que o pesquisador retome as situações observadas e atribua sentidos ao que foi vivenciado no campo. Assim, o diário de campo foi utilizado como recurso complementar aos registros visuais, permitindo articular aquilo que foi observado às condições e relações em que as experiências ocorreram.

não se limitaram a exemplificar o que foi observado em campo, mas foram suporte metodológico central para a construção de análises mais sensíveis e contextualizadas.

Grande parte dos materiais que integraram a composição visual da sala de referência apresentava caráter dinâmico, sendo reorganizada em função das demandas pedagógicas, dos projetos desenvolvidos e das experiências pensadas para as crianças. Durante o período de permanência em campo, fez-se o registro sistemático das alterações percebidas ao longo da semana em cada sala observada, observando as mudanças, substituições e reestruturações que passaram a integrar o espaço. O processo de imersão no campo empírico permitiu apreender a dinamicidade do ambiente educativo, reconhecendo os usos e sentidos atribuídos a esses recursos, bem como suas articulações junto às crianças.

Tal estratégia mostrou-se igualmente relevante para documentar o as imagens gráfico-plásticas das crianças. Para fins de análise, consideraram-se apenas os desenhos realizados no decorrer do período de observação, o que permitiu compreender o modo como essas atividades eram propostas, mediadas e incorporadas às vivências conduzidas por cada docente. Considerando que nem sempre esses materiais visuais permaneciam acessíveis à observação posterior, fez-se as anotações necessárias sobre o conteúdo dos desenhos elaborados pelas crianças assim que concluíam suas produções. Em muitos casos, os desenhos não integravam a composição visual permanente da sala, sendo organizados em cadernos individuais ou reunidos em pastas destinadas ao acompanhamento das famílias ao final de cada bimestre.

Com o intuito de organizar e qualificar os registros decorrentes desta imersão, elaborou-se um roteiro como instrumento norteador do nosso trabalho de campo, conforme ilustrado no Quadro 2. Esse recurso contribuiu não apenas para a sistematização do diário de campo, mas, também, para orientar as capturas fotográficas e os registros escritos das propostas que as crianças desenvolveram produções-gráfico-plásticas. Articular tais ações permitiu que os dados produzidos dialogassem diretamente com os objetivos do estudo. Portanto, ele não teve um caráter rígido, mas funcionou como um guia flexível, permitindo direcionar nosso olhar para elementos previamente definidos, sem comprometer a abertura para situações imprevistas que podiam emergir no cotidiano escolar.

Quadro 2 - Roteiro de observação

Objetivos	**Ações**

Geral	Conhecer os cenários visuais instituídos nas salas de referência e nas produções imagéticas das crianças da pré-escola	*Observar e registrar* (Diário de campo)	*Capturar* (Fotografias)
Específicos	Mapear os materiais visuais presentes nas salas de referência	Identificar os materiais visuais expostos na sala de referência e suas relações com as vivências propostas	Registrar o que está exposto na sala de referência
		Identificar identidades de representação (gênero/étnia/racial);	
	Identificar quais relações são estabelecidas entre os materiais visuais e as produções imagéticas das crianças	Comparar os referenciais visuais da sala de referência com as produções das crianças (cores, traços, padrões imagéticos, produções não relacionadas com as vivências)	Registrar as imagens gráfico-plásticas que foram desenvolvidas pelas crianças durante o período de permanência no campo de investigação
	Compreender os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem	Registrar como as atividades gráfico-plástica foram mediadas	-
		Identificar as oportunidades de participação das crianças no desenvolvimento das proposta pedagógicas	

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

À luz das escolhas metodológicas apresentadas, torna-se necessário situar o contexto em que esta investigação se materializou. Compreender o espaço institucional, as salas de referência e os sujeitos que delas participaram constitui um passo fundamental para a leitura dos dados produzidos, uma vez que as experiências infantis, bem como as imagens gráfico-plásticas analisadas emergiram de condições concretas, históricas e relacionais. O tópico *Cenários do desenho infantil: instituição, espaços e crianças*, é dedicado à caracterização da instituição de Educação Infantil onde a pesquisa foi desenvolvida, a descrição do perfil das crianças participantes e aos aspectos éticos da pesquisa desenvolvida.

3.2 CENÁRIOS DO DESENHO INFANTIL: INSTITUIÇÃO, ESPAÇOS E CRIANÇAS

A rede municipal de ensino de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, conta, atualmente, com cento e trinta e sete (137) unidades que ofertam a etapa da Educação Infantil. Destas, noventa e três (93) são CMEIs e quarenta e quatro (44) correspondem a EMs. Essas instituições estão distribuídas em nove (9) polos, definidos geograficamente pelo critério de aproximação entre bairros, o que facilita a gestão do município e garante uma cobertura equilibrada dos serviços educacionais da capital. Essa estrutura busca assegurar que a oferta seja compatível com as necessidades da população, a fim de garantir que as crianças tenham acesso à uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, em consonância com as especificidades de cada faixa etária.

Em razão do grande número de crianças matriculadas na pré-escola e da diversidade de salas disponíveis, não se definiu, previamente, critérios específicos para a seleção das crianças participantes, nem das salas a serem observadas. No entanto, ao elaborar o roteiro de observação, levou-se em consideração o relatório final do PIBIC (CNPq 2024/2025)[23] mediante o qual constatou-se que, das cinco (5) instituições municipais anteriormente visitadas, uma se destacava pelo fato de que as professoras da Educação Infantil conduziram com maior frequência atividades voltadas à leitura de imagens. Esse dado indicou a pertinência da unidade a ser escolhida como campo empírico e espaço de interlocução sobre as relações entre os elementos visuais do espaço educativo e as imagens gráfico-plásticas das crianças.

Diante desse cenário, foi eleita a EM Primeiros Traços[24] como campo empírico de pesquisa. Ela está situada no polo seis (6)[25], ao norte da capital, e inserida em uma região periférica, atravessada pela linha férrea que conecta João Pessoa ao município de Cabedelo, elemento que compõe a paisagem urbana e influencia a dinâmica local. Seu entorno é caracterizado por ruas enladeiradas e movimentadas, com predomínio de áreas residenciais de baixa renda. O bairro onde é localizada apresenta expressiva atividade comercial e serviços como: mercados, lanchonetes, oficinas mecânicas, farmácias, Unidade de Saúde da Família

[23] Esse processo está detalhado no capítulo *Minhas aproximações com a Educação Infantil*.
[24] Com o intuito de preservar a identidade da instituição e da comunidade escolar, foi atribuído o pseudônimo *EM Primeiros Traços* ao longo deste trabalho. A escolha desse nome está relacionada ao objeto de investigação da pesquisa, que se debruça sobre as imagens gráfico-plásticas das crianças, compreendendo o desenho como uma das primeiras formas de expressão, comunicação e registro da infância. Assim, simboliza as marcas, narrativas e experiências construídas pelas crianças no cotidiano educativo.
[25] Abrange os bairros Padre Zé, Mandacaru, Bairro dos Estados, Treze de Maio, Bairro dos Ipês e Bessa.

(USF), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), praças e terminais de ônibus. Apesar dessa vitalidade cotidiana, o território é frequentemente retratado pela mídia local a partir de discursos que o associam a contextos de risco.

Atualmente, a referida unidade é responsável pela oferta das etapas Educação Infantil (pré escola I e II) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atendendo à modalidade regular nos turnos matutino e vespertino, bem como à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Os serviços educacionais desenvolvidos pela EM Primeiros Traços dialogam com as condições concretas de vida das famílias atendidas e buscam garantir o acesso à escolarização a diferentes públicos. Ao contemplar a primeira infância até os sujeitos em processo de retomada dos estudos como os da EJA, a escola amplia suas formas de atuação e se consolida como instituição de referência para a comunidade local, reafirmando seu compromisso com a educação enquanto direito social.

Vale salientar que, antes da aproximação com os sujeitos da pesquisa e da escolha pelo campo-instituição no qual a investigação seria conduzida, submeteu-se um projeto preparatório ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB). Esse procedimento assegurou que o estudo estivesse em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS)[26]. Tais normativas garantiram a proteção dos participantes, bem como o direito à informação clara sobre os objetivos, procedimentos e implicações. A aprovação da execução do estudo obteve como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 90134225.4.0000.5188 e o parecer: 7.787.161.

Após a validação do CEP, foi encaminhado um ofício, via e-mail, à Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (DEGEF/SEDEC-JP). Esse processo teve como finalidade formalizar os trâmites necessários ao acesso às instituições da rede. No documento encaminhado, constavam os dados acadêmicos, a instituição de ensino superior à qual a presente autora estava inculada, o título e os objetivos da pesquisa, bem como a indicação da EM Primeiros Traço*s* para realização do

[26] No Brasil, as pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), vinculado ao CNS. A Norma Operacional nº 001/2013 (Brasil, 2013) estabelece os procedimentos relacionados à organização, ao funcionamento e à tramitação dos protocolos de pesquisa submetidos ao Sistema CEP/CONEP. Já a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016) regulamenta os aspectos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos, considerando as especificidades metodológicas dessas áreas. Essas normativas orientam a proteção dos participantes de pesquisa, assegurando princípios como autonomia, respeito à dignidade, confidencialidade das informações e consentimento livre e esclarecido.

estudo. Para subsidiar a análise do pedido, foi anexada também uma cópia, na íntegra, do projeto de pesquisa. Após a apreciação, a DEGEF/SEDEC-JP encaminhou a carta de anuência, ratificando a autorização institucional.

Por conseguinte, o desenvolvimento da pesquisa avançou para a adoção dos procedimentos éticos necessários à entrada no campo e à participação dos diferentes sujeitos envolvidos. Sendo assim, elaborou-se o Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e TALE)[27], disponibilizados pelo CEP, considerando as particularidades do presente estudo. A fim de adequá-lo aos distintos níveis de envolvimento dos participantes, foram utilizados três termos diferentes: i) o primeiro, direcionado à gestão da instituição, o qual formalizou a autorização para nossa permanência no espaço escolar durante a pesquisa; ii) o segundo, destinado às professoras, em função do acompanhamento da rotina pedagógica e dos registros dos recursos presentes nas salas de referência; e iii) o terceiro, direcionado aos responsáveis legais das crianças, com o objetivo de assegurar sua ciência e autorização para fotografar as imagens gráfico-plásticas das crianças.

De posse da referida documentação, contactou-se a gestora administrativa da EM Primeiros Traços, via *WhatsApp*, para apresentar a proposta de pesquisa. Com o intuito de favorecer uma compreensão mais detalhada do projeto, agendou-se uma visita presencial no dia 22 de outubro de 2025, às 14h. Na ocasião e em razão da ausência da gestora administrativa, cujo afastamento correspondia ao seu dia de folga, o diálogo ocorreu com a gestora pedagógica, que estava ciente e já aguardava nossa chegada. Considerando que a unidade havia sido campo de investigação durante o desenvolvimento do projeto passado, o contato estabeleceu-se de forma tranquila e receptiva.

No período de realização da pesquisa, a instituição ofertava oito turmas de Educação Infantil, distribuídas em três turmas de pré-I e cinco turmas de pré-II, conforme apresentado no Quadro 3. No turno matutino, funcionavam quatro turmas, sendo uma do pré-I e três do pré-II; já no turno vespertino, eram ofertadas quatro turmas, sendo duas do pré-I e duas do pré-II. Diante desse quantitativo, acordou-se o acompanhamento de seis turmas, três do pré-I e três do pré-II. Para preservar a identidade das crianças, participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios[28] ao longo deste trabalho, conforme apresenta o Quadro 3.

---

[27] Anexos A e B, respectivamente.

[28] Para a identificação das crianças participantes, foram utilizados pseudônimos inspirados em artistas visuais, que desenvolveram uma relação com o desenho e a criação plástica desde a infância, para referenciar produções, obras, situações, falas e participações durante os processos de observação. A escolha desses nomes estabelece uma relação simbólica com a investigação desenvolvida.

As crianças, tinham entre quatro e cinco anos de idade, faixa etária correspondente à etapa pré-escolar. Durante o período de imersão em campo, estabeleceu-se contato com as turmas, participando no encaminhamento de algumas atividades com mediação e autorização das professoras regentes. Nossa presença despertou curiosidade nas crianças, que se mostraram receptivas e abertas à interação, manifestando interesse por meio de perguntas, comentários e iniciativas espontâneas de diálogo. Tais interações, construídas no cotidiano escolar, favoreceram a criação de vínculos de confiança e familiaridade, condição fundamental para que se sentissem à vontade para expressar suas ideias e vontades.

Quadro 3 - Pseudônimos das crianças participantes

Turma	**Turno**	**Crianças**
Pré-I [A]	Manhã	Matheus Rosa
		Alexandra Nechita
		Joan Miró
Pré-I [B]	Tarde	Caio Silva
		Enzo Bezerra
		Marla Olmstead
		Autumn de Forest
Pré-I [C]	Tarde	João Elyc
		Paul Klee
Pré-II [A]	Manhã	Aelita Andre
		Arushi Bansal
		Louise Bourgeois
		Niki de Saint
		Heitor dos Prazeres
		José Francisco
Pré-II [C]	Manhã	Isadora Meireles
		Keith Haring
		Akiane Kramarik
Pré-II [D]	Tarde	Kieron Williamson

		Mikail Akar
		Marc Chagall
		Yayoi Kusama
		Jean-Michel
		Zaria Forman
		Maya lin
		Amadeo Modigliani
		Henri Matisse
		Wassily Kandinsky
		Georgia O'Keeffe
		Edvard Munch

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

A etapa da Educação Infantil era conduzida por um corpo docente composto por cinco (5) professoras, cujos vínculos profissionais e jornadas de trabalho apresentavam configurações distintas. Dentre elas, duas (2) eram servidoras efetivas e atuavam em apenas um turno, enquanto as outras três (3), contratadas em regime temporário, desenvolviam suas atividades em ambos os turnos, conforme apresentado no Quadro 3. Com o intuito de tassegurar o anonimato das professoras participantes da pesquisa, optou-se pela utilização de nomes fictícios[29] ao longo deste trabalho.

Quadro 4 - Pseudônimos das professoras participantes

Turmas	**Turno**	**Professoras**	**Crianças matriculadas**
Pré-I	Manhã	Lygia Pape [A]	20
	Tarde	Lygia Pape [B]	23
		Anita Malfatti [C]	24
Pré-II	Manhã	Tarsila do Amaral [A]	20

[29] Para a identificação das professoras participantes, foram adotados pseudônimos inspirados em artistas plásticas brasileiras, a fim de identificar as salas de referências, propostas e relatos que serão alvo de análise posteriormente. A escolha desses nomes também estabelece uma relação simbólica com a investigação desenvolvida .

		Djanira Motta [B]	20
		Beatriz Milhazes [C]	20
	Tarde	Djanira Motta [D]	24
		Beatriz Milhazes [E]	23

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Conforme apresentado no Quadro 5, definiu-se a permanência de cinco (5) dias em cada turma acompanhada. Essa estratégia possibilitou uma inserção mais cuidadosa na rotina escolar e favoreceu a construção de vínculos progressivos com as crianças e com as professoras. Desse modo, o acompanhamento das seis turmas selecionadas foi realizado ao longo de três semanas consecutivas, entre os meses de outubro e novembro de 2025, totalizando quinze (15) dias letivos de observação[30]. Nesse período, foi possível acompanhar de forma mais consistente as dinâmicas pedagógicas, os tempos e os usos dos espaços vivenciados pela instituição.

Quadro 5 - Cronograma de visitas

Meses	Outubro					Novembro									
Professoras	Tarsila do Amaral [A]			Anita Malfatti [C]		Lygia Pape [A]			Lygia Pape [B]		Beatriz Milhazes [C]			Djanira Motta [D]	
Turnos	Manhã			Tarde		Manhã			Tarde		Manhã			Tarde	
Dias	27	28	29	30	31	03	04	05	06	07	10	11	12	13	14
Ações	Observações					Observações					Observações				
	Fotografias					Fotografias					Fotografias				

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

[30] Considerando que a EM Primeiros Traços se caracteriza como uma instituição de ensino regular, com oferta de turmas da Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino, o acompanhamento das turmas foi organizado de modo a contemplar uma turma em cada turno durante a mesma semana de inserção no campo. Assim, foram acompanhadas duas turmas simultaneamente (uma no período da manhã e outra no período da tarde), permanecendo-se cinco dias letivos consecutivos em cada uma delas.

A partir desse conjunto de procedimentos, que envolveu a definição do campo empírico, a organização da entrada no espaço escolar e o cumprimento dos trâmites éticos, constituiu-se o corpus da pesquisa, composto pelos registros de observação e fotografia. Esses materiais, ao expressarem diferentes formas de registro das experiências vivenciadas pelas crianças com a produção de imagens, posicionaram-se como a base empírica da investigação. No tópico *Os percursos de análise dos traços infantis*, descrevem-se as estratégias adotadas para a organização, a sistematização e a interpretação dos dados da pesquisa, os quais foram produzidos em diálogo com os objetivos e as questões norteadoras deste estudo.

3.3 OS PERCURSOS DE ANÁLISE DOS TRAÇOS INFANTIS

Para alcançar os objetivos específicos que delinearam os rumos da pesquisa, adotaram-se procedimentos que permitiram não apenas a organização, mas, também, a apreensão dos sentidos que foram atribuídos, tanto pelas professoras quanto pelas crianças, as representações presentes nas salas de referência da pré-escola. Nesse sentido, a *AC*, proposta por Bardin (2011), foi escolhida como referência teórico-metodológica por oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma leitura criteriosa dos elementos, favorecendo a construção de interpretações que considerassem tanto os aspectos visíveis[31] quanto aqueles que se revelam de forma mais sutil nas experiências infantis investigadas.

Segundo Bardin (2011), a AC constitui um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos, voltados à análise das comunicações, que auxiliam no tratamento das mensagens presentes nos dados. Para orientar esse processo, Bardin (2011) propõe um percurso composto por quatro (4) etapas, a saber: i) *organização*; ii) *codificação*; iii) *categorização*; e iv) *inferência*. Dentre as diversas técnicas possíveis, adotou-se para esse estudo a análise temática[32], por ser capaz de revelar temas subjacentes ao objeto de estudo e transformar registros brutos em informações estruturadas. Para o desenvolvimento e a operacionalização de cada etapa, utilizou-se o *software Atlas.ti* como suporte, pois contribuiu para a

[31] Embora a AC tenha sido historicamente associada à análise de materiais verbais, sua abrangência, conforme apresenta Bardin (2011), contempa diferentes formas de comunicação e possibilita, através de suas etapas, o tratamento sistemático de conteúdos manifestos em distintos suportes. No caso da análise das fotografias dos cenários visuais e das produções imagéticas, foram definidos as unidades de registro coerentes com o objeto investigado, considerando os elementos visuais em articulação com o contexto de produção e com os objetivos da pesquisa.

[32] A análise temática consiste na identificação dos núcleos de sentido presentes no material analisado (BARDIN, 2011). Entre as diferentes possibilidades de análise apresentadas pela autora, essa abordagem foi escolhida por permitir organizar e interpretar os sentidos recorrentes nas produções infantis, a partir da identificação de elementos e aspectos que se relacionavam aos objetivos da pesquisa. Desse modo, os códigos construídos durante a análise buscaram contemplar as formas pelas quais as crianças se expressavam e atribuíam sentidos às suas experiências por meio do desenho.

identificação de regularidades e a construção de compreensões sobres as imagens que se instituiam nas salas de referências e nas produções das crianças.

O *software Atlas.ti* foi desenvolvido em 1993, na Alemanha, e, ao longo de sucessivas atualizações, consolidou-se como um sistema útil ao desenvolvimento de análises de natureza qualitativa. Em suas diferentes versões[33], apresenta quatro (4) princípios estruturais básicos: i) *visualização*, que permite a organização gráfica e relacional do material empírico e das relações construídas durante a análise, favorecendo maior controle do curso analítico; ii) *integração*, ao reunir diferentes tipos de dados em um único ambiente de trabalho[34]; iii) *intuição*, por proporcionar uma interface simples, que possibilita a familiarização progressiva com o sistema e suas ferramentas em potencial; e iv) *exploração*, que possibilita o aprofundamento através da navegação dinâmica dos dados (Klüber, 2025).

De acordo com Klüber (2025) tais funcionalidades contribuem para otimizar o tempo dedicado à estruturação e sistematização dos dados, possibilitando que os esforços, dos pesquisadores, concentrem-se nas dimensões interpretativas do estudo. Isso não implica admitir a incorporação de recursos de Inteligência Artificial (IA) na pesquisa, como tem sido difundido por muitos do meio acadêmico. Compreende-se que, embora o uso de *softwares* possa conduzir de forma autônoma o movimento da pesquisa, minimizando, ou até extinguindo, a atuação direta do sujeito que investiga, exige-se cautela por parte do pesquisador, uma vez que, mesmo em diversas abordagens metodológicas, a análise permanece dependente da sensibilidade, das escolhas e do seu posicionamento.

Assim, como afirma Mutti (2025), o uso do *software* não substitui o pesquisador. Muito pelo contrário, ele é entendido como uma extensão da memória e percepção, pois amplia a capacidade de organização e interlocução entre uma multiplicidade de informações. Nessa perspectiva, reconhece-se que o sistema está integrado ao processo de construção de conhecimento, mas isso só funciona por meio de instruções e/ou comandos que precisam ser ativados pelo próprio usuário, mantendo viva a investigação que se pretende desenvolver. Portanto, ao *estar-com o Atlas.ti*, não se trata apenas de manipular e dominar algumas ferramentas tecnológicas, mas de atuar em interação com elas, de maneira imersiva (Ramon; Souza, 2025).

Com isso, é importante esclarecer que, embora pareça evidente, a realização de pesquisas de natureza qualitativa independe do uso de softwares (Souza, 2025). Os processos

---

[33] O *software* pode ser utilizado tanto por meio do *download* de aplicativos para *desktop* ou *Mac*, permitindo acesso *off-line*, quanto em sua versão *web*, disponível para uso *on-line* por meio de navegadores.
[34] Sejam eles textos, áudios, vídeos ou imagens.

de análises podem ser conduzidos integralmente de forma manual, por meio de anotações, fichamentos, recortes, quadros e diferentes formas de classificação elaboradas pelo próprio pesquisador. Entretanto, optar por esse caminho exige um trabalho minucioso de leitura e reorganização constante do material, o que demanda elevado investimento de tempo e esforço físico e mental. Ademais, a inexistência de recursos que proporcionem uma visão ampliada do conjunto de dados tende a comprometer o controle das informações, podendo levar ao não reconhecimento de elementos relevantes.

Sendo assim, ainda que tais procedimentos sejam válidos e metodologicamente legítimos pela comunidade científica, é preferível aderir à incorporação de recursos tecnológicos, a fim de auxiliar o manejo do material empírico e reduzir etapas operacionais repetitivas e desgastantes. Apresenta-se a partir de então, dentre as diversas funcionalidades disponibilizadas pelo Atlas.ti, as que foram mobilizadas durante o percurso analítico, explicitando, de forma articulada, sua correspondência com as etapas da AC, conforme a sistematização proposta no Quadro 7. Vale salientar que não se trata de elaborar um manual de utilização do programa, nem de esgotar todas as suas funcionalidades em potencial, mas de evidenciar como algumas ferramentas foram acionadas no tratamento dos dados.

Quadro 7 - Correspondência entre as etapas da Análise de Conteúdo e o *software Atlas.ti*

	Etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)	**Ferramentas do Atlas.ti** (versão *desktop*)
1º	Organização	Citações
2°	Codificação	Códigos
3°	Categorização	Grupos
4°	Inferência	Visualizações, comentário, memos e redes

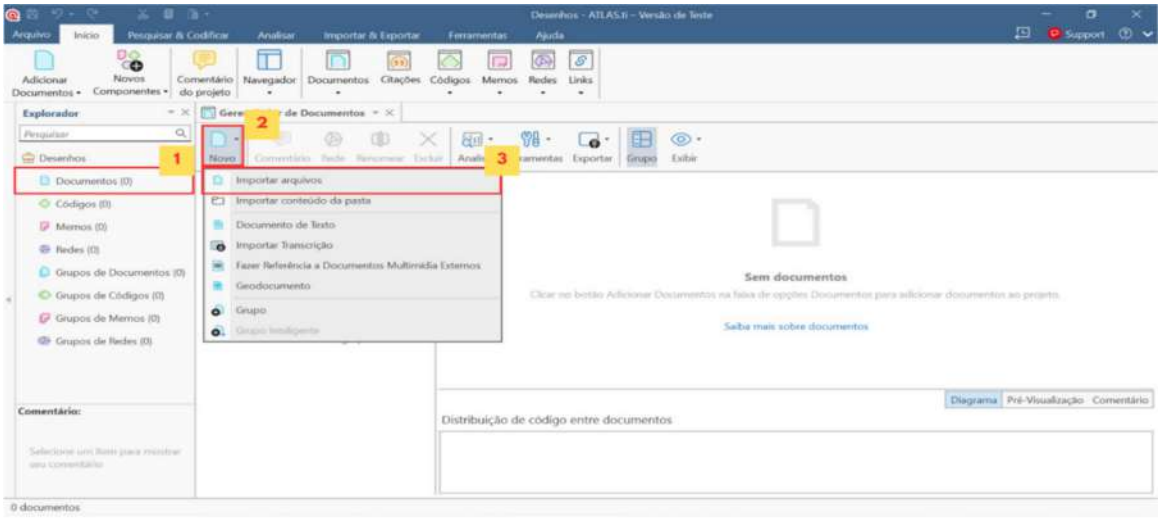
Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Cabe destacar que, para a realização deste trabalho, optou-se pela aquisição da versão desktop do *software Atlas.ti*, por possibilitar o desenvolvimento de análises mais consistentes. Essa versão dispõe de um conjunto mais amplo de funcionalidades analíticas que favorece o tratamento integrado de diferentes tipos de dados, como registros textuais e imagéticos que, no caso da presente pesquisa, foram os materiais produzidos durante o percurso investigativo na EM Primeiros Traços. Em contrapartida, embora a versão web ofereça a vantagem de ser

acessada de qualquer lugar, sem necessidade de instalação e suporte o upload de arquivos de imagens, ela impede a operacionalização de funções essenciais para a realização de determinados procedimentos de codificação[35].

Assim, no primeiro momento, correspondendo à etapa de organização dos dados coletados, fez-se o *upload* dos seguintes materiais: i) fotografias das salas de referência; ii) fotografias das imagens grafico-plásticas infantis; e iii) registros escritos do diário de campo. Após o login, o usuário é direcionado à interface inicial do sistema. No menu lateral esquerdo, dentre as opções disponíveis, selecionou-se **Novo projeto** e o documento foi nomeado como **Desenhos**, concluindo-se a ação em **Criar**. Em seguida, conforme a Fotografia 2, na tela inicial foi selecionada a opção **Documentos** e aberta a aba **Gerenciador de documentos**. A partir desse ponto, utilizou-se a opção **Novo** e, posteriormente, **Importar arquivo**, realizando a transferência dos dados para o projeto no *Atlas.ti*.

Fotografia 2 -Transferência dos arquivos para o *software Atlas.ti*



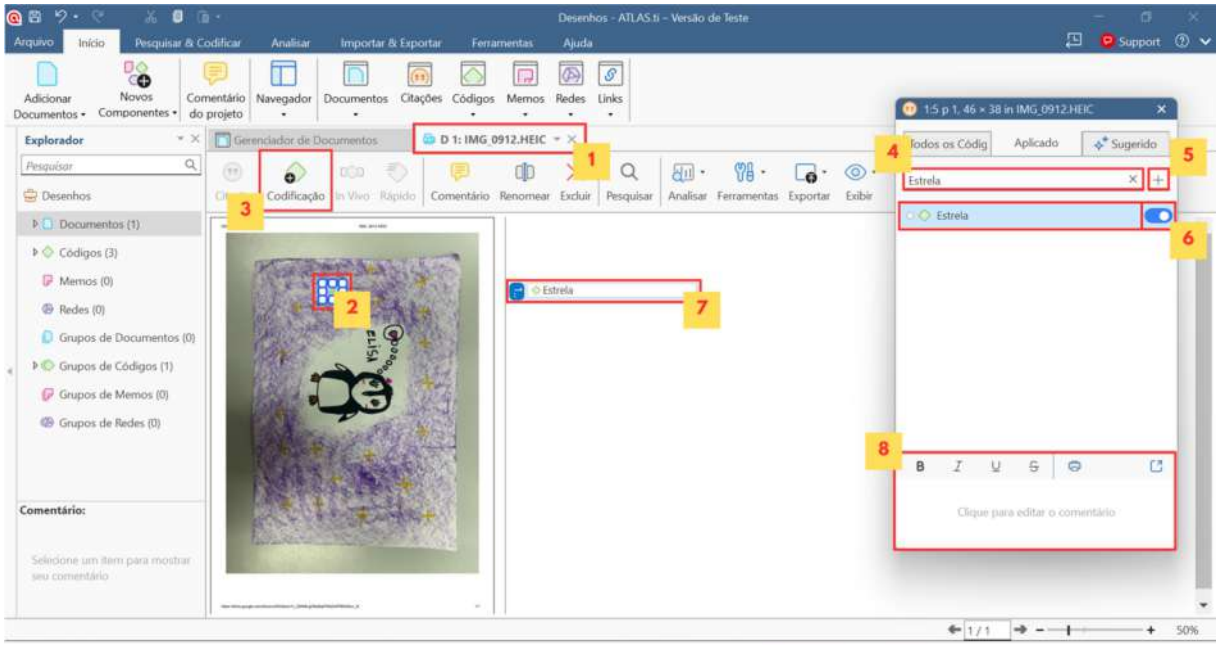
Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Com todos os registros inseridos no software, fez-se uma leitura inicial dos dados ainda em estado bruto, em vista de encontrar os "núcleos de sentido" (Bardin, 2011, p. 135). Em seguida, os dados foram codificados, processo no qual ocorre a transformação dos dados por meio de recortes, agrupamentos e enumerações, o que permitiu estruturar interpretações sobre o conteúdo analisado. Para materialização desse processo, conforme Fotografia 3, selecionou-se uma das imagens que compõem o nosso arquivo de análise, criando a aba **D1:**

[35] Entre as limitações da *versão web do Atlas.ti*, verificou-se a impossibilidade de selecionar as imagens com o cursos, o que inviabilizava a criação de citações e sua posterior codificação. Além disso, não disponibilizava recursos para a construção de redes e para o estabelecimento de relações entre códigos, funcionalidades indispensáveis para a organização, articulação e interpretação do corpus desta pesquisa.

IMG_0912.HEIC. Em seguida, delimitou-se a parte de um elemento presente na imagem[36] pressionando o botão direito do mouse. Ao acionarmos a opção **Codificação**, abriu-se uma janela *pop-up* onde foi criado o código Estrela.

Fotografia 3 - Criação de códigos no *software Atlas.ti*

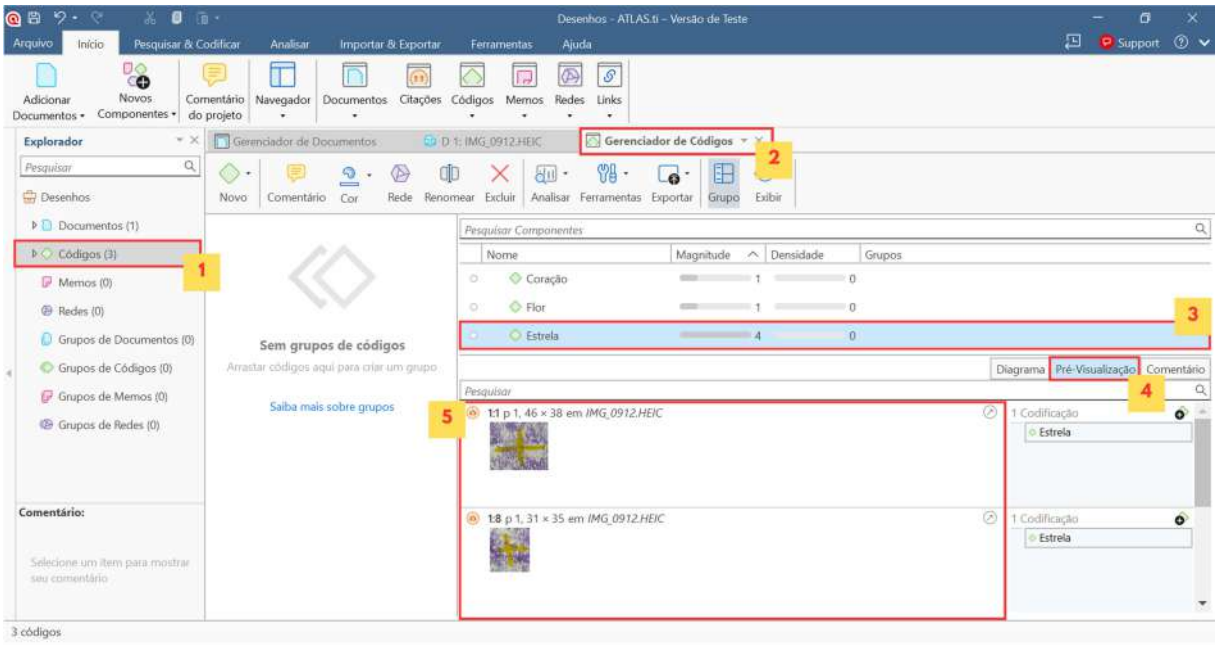


Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Após criar alguns códigos adicionais e com o objetivo de registrar a ocorrência e a frequência de determinados componentes, acessou-se a opção **Códigos**, que abriu a aba **Gerenciador de Códigos**, conforme apresentado pela Fotografia 4. Na parte superior, foi possível ter o controle dos códigos gerados durante a análise das imagens. De modo simultâneo, na parte inferior, na aba **Pré-visualizaçã**o também foi produzida uma citação, por meio da qual o *software* registrou a parte da imagem selecionada no momento da criação do código, gerando as **Citações**.

[36] Esse processo poderia ser realizado também com a seleção de trechos escritos.

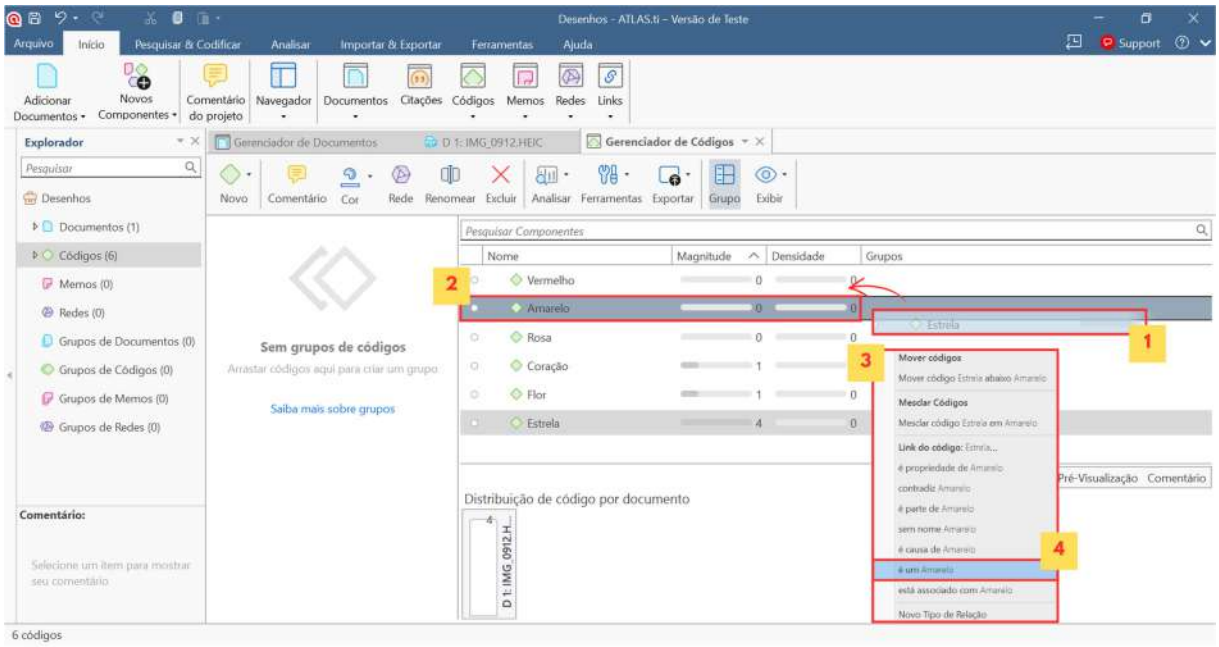
Fotografia 4 - Gerenciamento dos códigos e citações no *software Atlas.ti*



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Além disso, criaram-se códigos que não derivam diretamente do documento como **IMG_0912.HEIC**, mas que funcionam como eixos de organização semântica e permitem registrar ocorrências recorrentes, assim como estabelecer relações entre diferentes elementos do conjunto de dados. Para exemplificar essa possibilidade, conforme apresentado na Fotografia 5, foi construída uma relação entre o código **Estrela** ao **Amarelo**, arrastando o primeiro sobre o segundo. Dentre as opções ofertadas de relações, selecionamos uma. Nesse caso, a criação do código **Amarelo** permitiu agrupar e relacionar outros códigos, semelhante a uma estrutura de classificação.

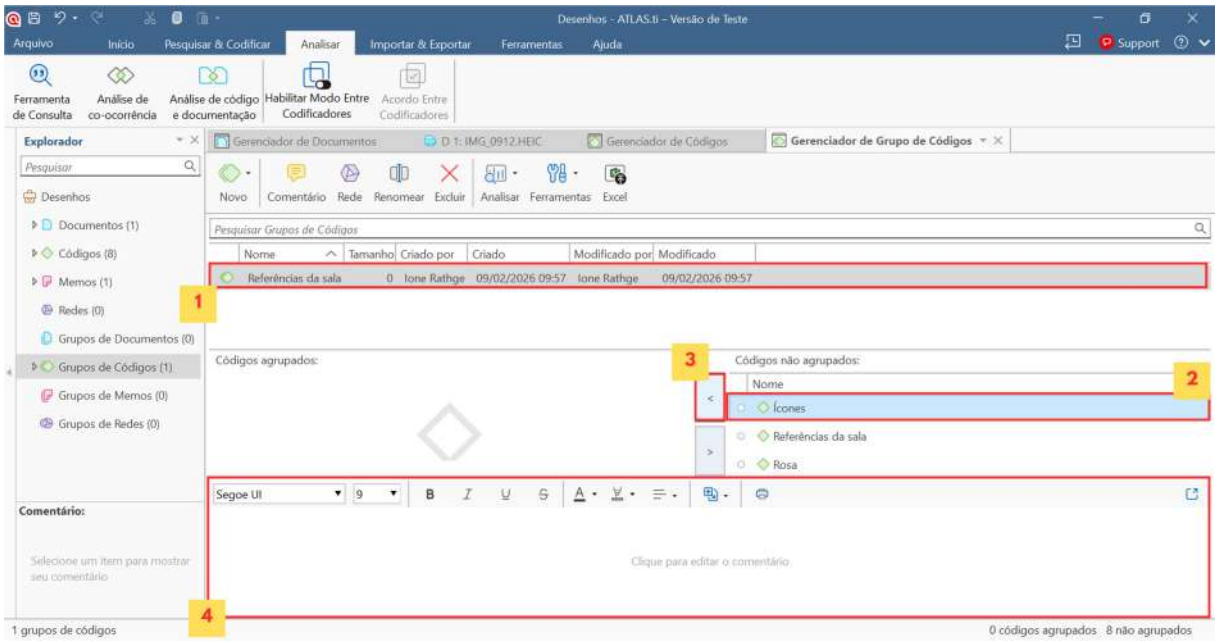
Fotografia 5 - Criação de relações entre códigos no *software Atlas.ti*



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Esse movimento conduziu à etapa de categorização que, segundo Bardin (2011), refere-se à reunião de códigos, sob títulos genéricos, que compartilham características ou significados semelhantes. No *software*, tal procedimento ocorreu, em **Grupo de códigos**, que deu acesso à aba **Gerenciador de grupo de códigos**. Em seguida, selecionou-se **Novo** e, posteriormente, **Novo grupo**. Após isso, o nomeamos como **Referências da sala** e finalizou-se a ação em **Criar**, permitindo organizar códigos dispersos em uma estrutura classificatória comum (Bardin, 2011). Para agrupá-los, foi escolhido a título de exemplo, o código **Ícones** e a opção ≥ para adicioná-los ao grupo, conforme a Fotografia 6.

Fotografia 6 - Agrupação dos códigos no *software Atlas.ti*

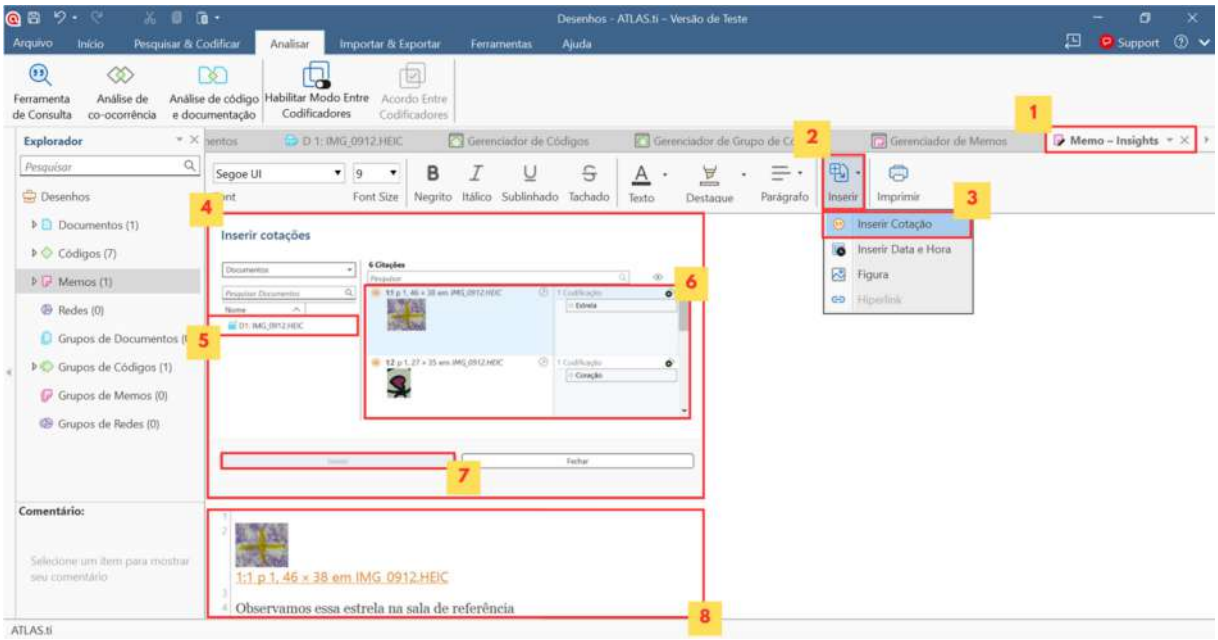


Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Durante todo o processo de análise, o *software* permitiu a criação de **Comentários**, possibilitando o registro de ideias, interpretações ou *insights* que poderiam surgir ao longo do trabalho. Esse recurso funciona como anotações vinculadas a um ponto específico do projeto. Dependendo de onde ele é inserido, seja na criação de um projeto, de um código ou grupo de códigos, permanece associado ao respectivo campo, permitindo que o pesquisador recupere essas reflexões dentro do contexto de onde emergiram.

Além disso, utilizou-se a ferramenta **Memorando**, o qual mantêm a mesma função do Comentário. A diferença é que esse artifício costuma ser utilizado para anotações mais amplas e estruturadas. Para operacionalizar esse recurso selecionou-se **Memos**, abrindo a aba **Gerenciador de memos**, e então optou-se por **Novo**, nomeada como ***Insights***. Nesse processo, o usuário é direcionado para uma ampla caixa de texto. Nesse espaço, selecionou-se a opção **Inserir** e, em seguida, **Citação**, onde foi selecionada uma das citações presentes no documento **IMG_0912.HEIC**, referente ao código **Estrela**, conforme a Fotgrafia 7. A presença da citação na caixa de texto, como notas de análise, torna as informações mais visíveis e acessíveis para fins analíticos

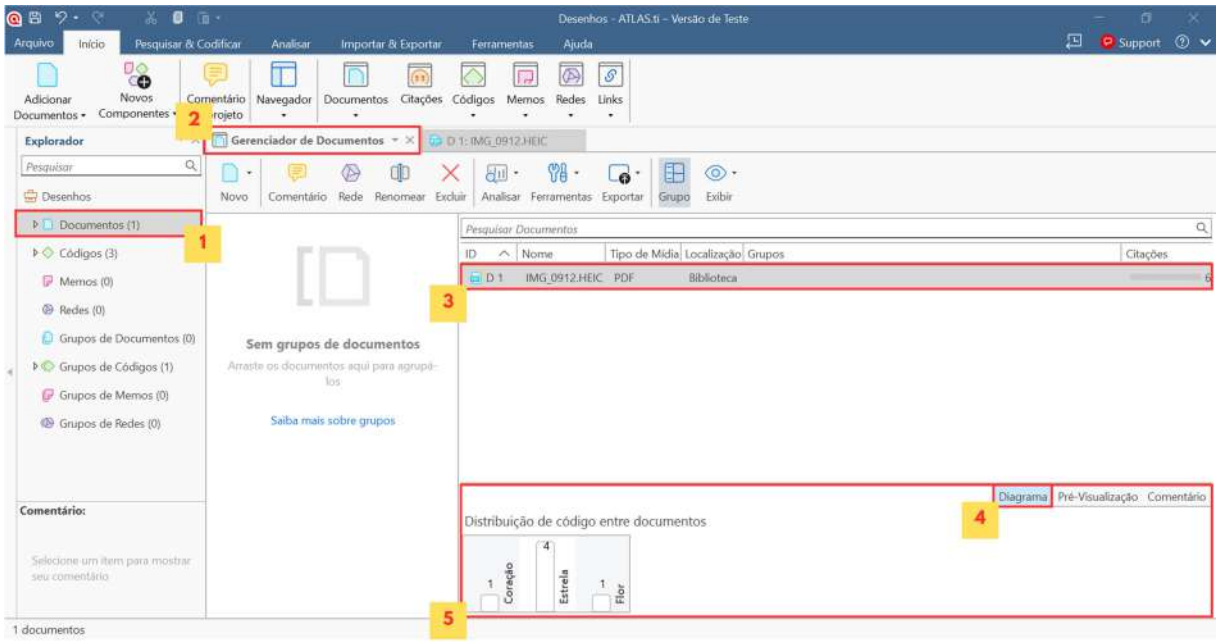
Fotografia 7 - Adição de citações no *software Atlas.ti*



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Além dessas ferramentas, o software permite acompanhar a frequência e a ocorrência dos códigos, gerando representações gráficas que auxiliam na visualização de recorrências, concentrações temáticas e relações entre elementos do corpus. Para isso, conforme ilustrado na Fotografia 8, em **Documentos**, acessou-se a aba **Gerenciador de documentos**, e selecionamos o documento **IMG_0912.HEIC**. Em seguida, na parte inferior esquerda da tela, escolheu-se a opção **Diagrama**, que deu acesso à função **Distribuição de código entre documentos**, permitindo visualizar de forma clara como os códigos se distribuem ao longo do material analisado. Essas representações gráficas contribuem para identificar padrões de recorrência, relações entre códigos e possíveis concentrações temáticas.

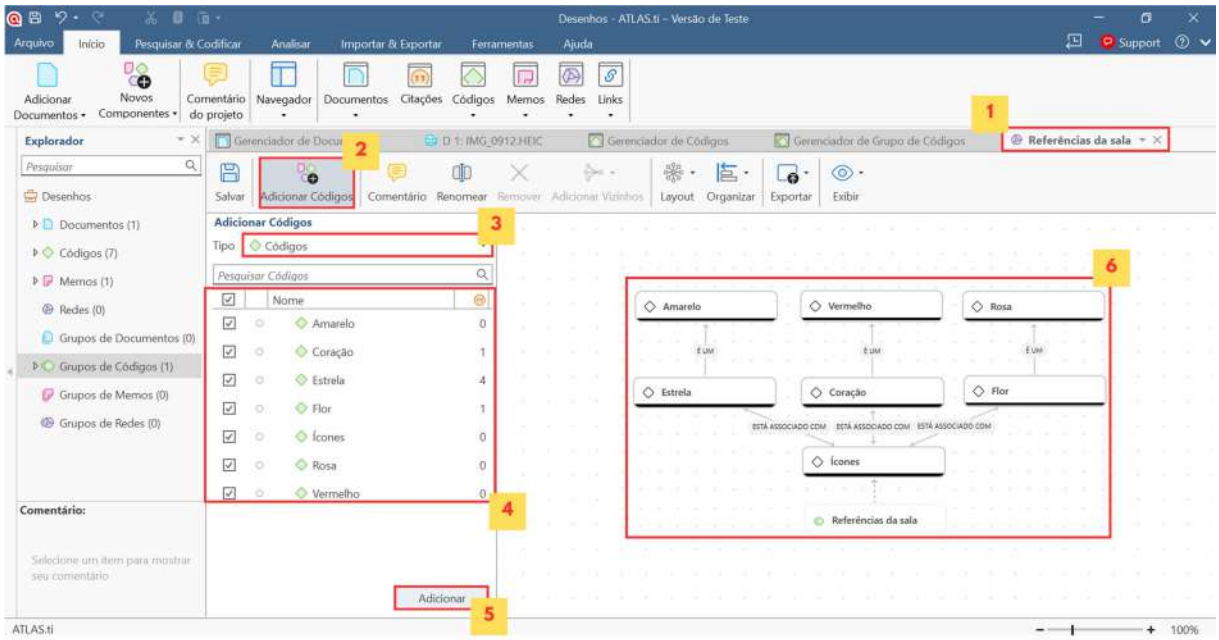
Fotografia 8 - Visualização da distribuição de códigos entre documentos no *software Atlas.ti*



Fonte: Elaborado pela própria autora (2026).

De modo complementar, o sistema ainda oferece um recurso que favorece a compreensão das relações estabelecidas entre os códigos e os *grupos de códigos*, funcionando de modo semelhante a um esquema ou mapa mental. Para realizar esse procedimento, foi acessado **Grupo de Códigos**, na aba **Gerenciador de grupo de código**s, o qual foi selecionado o grupo **Referências da sala** e acionou-se a opção **Rede**. Com isso, foi gerada a aba correspondente ao grupo selecionado. Nesse espaço, visualizado na Fotografia 9, utilizou-se a opção **Adicionar códigos** e, no campo **Tipo**, escolhemos **Códigos**, marcando todos aqueles previamente criados e finalizando a ação em **Adicionar**. Esse recurso permitiu visualizar, de forma integrada, as conexões entre os elementos analisados, contribuindo para a organização interpretativa e para o aprofundamento das relações de sentido presentes nos dados

Fotografia 9 - Criação das redes de relações no *software Atlas.ti*



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Desse modo, alcança-se a etapa da **inferência**, compreendida, por Bardin (2011), como o momento em que os dados organizados, codificados e categorizados passam a sustentar a produção de sentidos sobre o fenômeno investigado. Nesse movimento, as ferramentas disponibilizadas pelo *software Atlas.ti*, como os **Comentários**, **Memorandos**, **Visualizações** e **Redes** mostraram-se fundamentais para apoiar o raciocínio analítico. Tais recursos não substituíram a atuação interpretativa da pesquisa, pois oferecem suporte à construção de sentidos, favorecendo uma leitura mais aprofundada, articulada e coerente dos dados. Desse modo, a inferência constitui-se como síntese do percurso analítico desenvolvido, no qual a organização sistemática das informações possibilita avançar da descrição para a compreensão dos significados presentes nas produções das crianças e nos contextos observados nas salas de referência.

4 OS CENÁRIOS VISUAIS INSTITUÍDOS NAS SALAS DE REFERÊNCIA E NAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Este capítulo reúne e discute os resultados produzidos a partir das observações das propostas pedagógicas, dos registros fotográficos dos cenários visuais das salas de referência e das imagens gráfico-plásticas das crianças. No tópico *Mapeamento dos materiais visuais presentesnas salas de referência* são analisados os materiais visuais identificados nesses espaços, considerando sua recorrência e função. No segundo, intitulado como *relações estabelecidas entre os materiais visuais e as produções imagéticas das crianças*, discutem-se as relações entre os cenários visuais e as produções infantis. Por fim, no tópico *Como as crianças se fizeram ouvir e se representar através das imagens que produzem*, analisam-se as formas pelas quais as crianças expressam seus modos de pensar, sentir e interpretar o mundo por meio de suas produções.

4.1 MAPEAMENTO DOS MATERIAIS VISUAIS PRESENTES NAS SALAS DE REFERÊNCIA

Para realizar o mapeamento dos materiais visuais presentes nas salas de referência da pré-escola da EM Primeiros Traços, partiu-se de 2 (duas) categorias de análise, delimitadas a partir do roteiro de observação que orientou o olhar da autora durante a produção dos (1) registros escritos, por meio do diário de campo, e (2) das capturas visuais, por meio das fotografias, conforme o Quadro 8, a saber: i) *materiais*, dedicado a contabilizar e registrar todo o acervo de objetos e recursos visuais que, durante nossa breve permanência, constituíam o principal ambiente de convivência das crianças; e ii) *estereótipos*, dedicado a reconhecer os tipos de representações culturais de gênero, raça e etnia que foram legitimadas e fizeram parte da composição desses espaços educativos.

Quadro 8 - Categorias de análise e codificação utilizadas no mapeamento dos materiais visuais

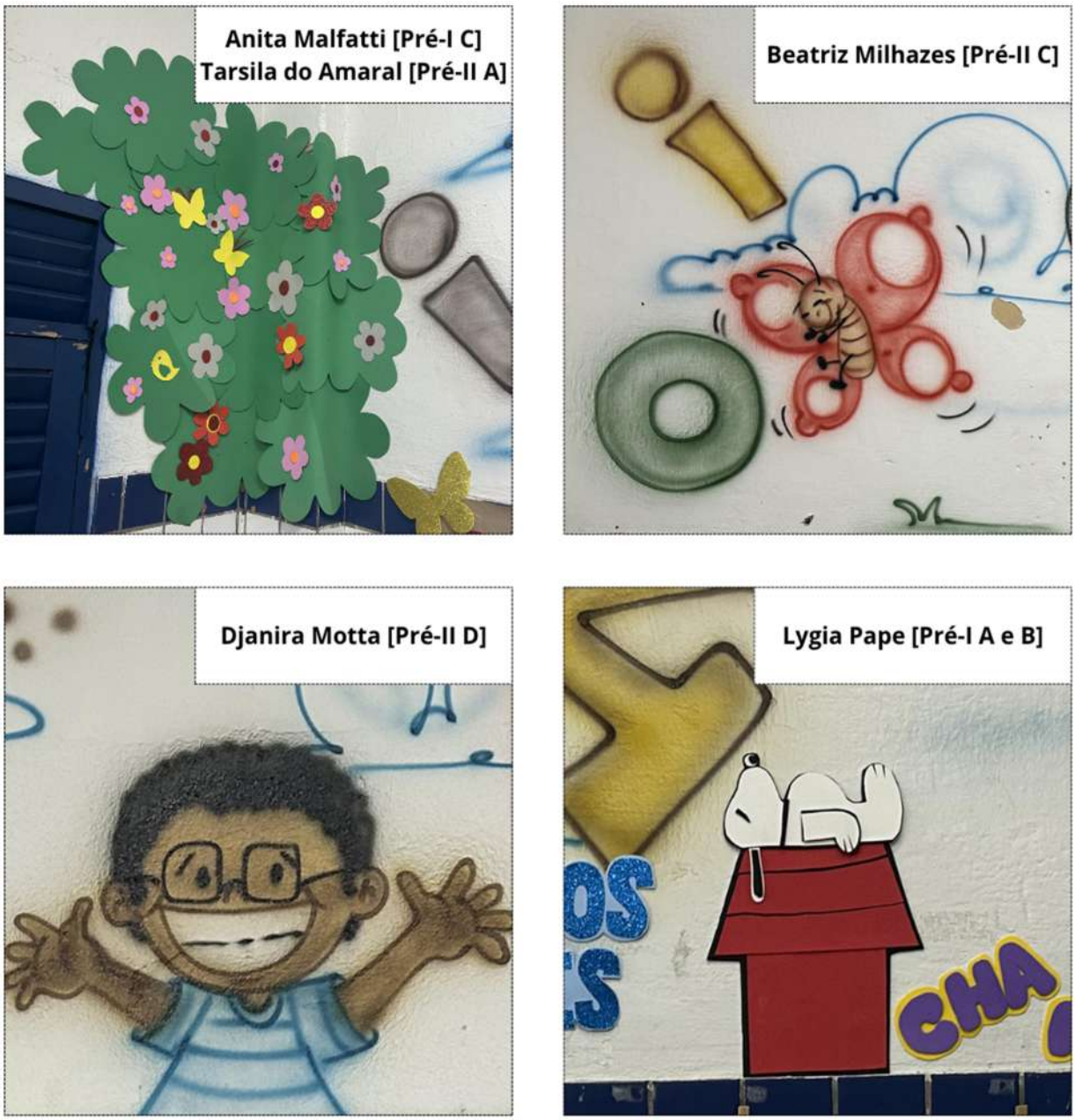
Grupo	Sala de referência	
Categorias de análise	Materiais **[93]**	Adornos **[25]**
		Produções infantis **[17]**
		Algarismos **[8]**
		Alfabeto **[7]**
		Fotografias **[5]**

		Brinquedos **[5]**	
		Cantinho da leitura **[4]**	
		Calendário **[4]**	
		Identificação do clima **[2]**	
		Lista de aniversariantes **[2]**	
		Combinados **[2]**	
		Chamadinha **[2]**	
		Cartazes temáticos **[2]**	
		Espaço para desenho livre **[2]**	
		Outros **[6]**	
	Estereótipos **[100]**	Representações de gênero **[50]**	Representações associadas ao gênero feminino **[26]**
			Representações associadas ao gênero masculino **[24]**
		Representações de raça/etnia **[50]**	Branco **[27]**
			Negro **[23]**
			Indígena/quilombola **[0]**

Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Diante dos materiais encontrados nas salas de referência da pré-escola, os *adornos* foram os elementos de maior recorrência, totalizando vinte e cinco (25) registros, o que equivale a 26,9% de todo acervo destinado à primeira infância da EM Primeiros Traços. No processo de codificação, foram considerados os itens que, na composição do ambiente físico, assumiram uma função meramente estética. Esses elementos foram identificados em diferentes formatos, conforme apresentado na Fotografia 10, a saber: i) inscrições em grafite, presente em todas as salas observadas, como parte de uma decoração padronizada; e ii) apliques confeccionados artesanalmente pelas docentes em material emborrachado.

Fotografia 10 - Exemplos de adornos encontrados nas salas de referência da pré-escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Decorar o ambiente educativo das crianças não constitui uma problemática em si, pois considera-se que a sala de referência pode e deve constituir-se como um ambiente estimulante e atrativo ao seu público-alvo. No entanto, a preocupação recai, principalmente, sobre a presença excessiva de recursos desprovidos de intencionalidade pedagógica na composição desses espaços, diante da potencialidade que outros tipos de materiais poderiam assumir na promoção de contextos de interações e brincadeiras mais significativos, eixos estruturantes

que devem atravessar todas as ações pedagógicas desenvolvidas na etapa da Educação Infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Acerca dessas questões, as DCNEIs (Brasil, 2009) atestam que as propostas educativas das instituições da primeira etapa da Educação Básica devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização dos materiais, espaços e tempos. Nesse sentido, para Horn (2017), torna-se necessário haver clareza sobre alguns aspectos que também integram o currículo da Educação Infantil, tais como: i) as formas de utilização dos espaços, considerando as possibilidades de movimento e convivência; ii) a disponibilidade de objetos e recursos, a fim de garantir condições de acessibilidade a todos os sujeitos que compartilham esses ambientes; e iii) as relações e experiências que poderão ser estabelecidas nesses contextos.

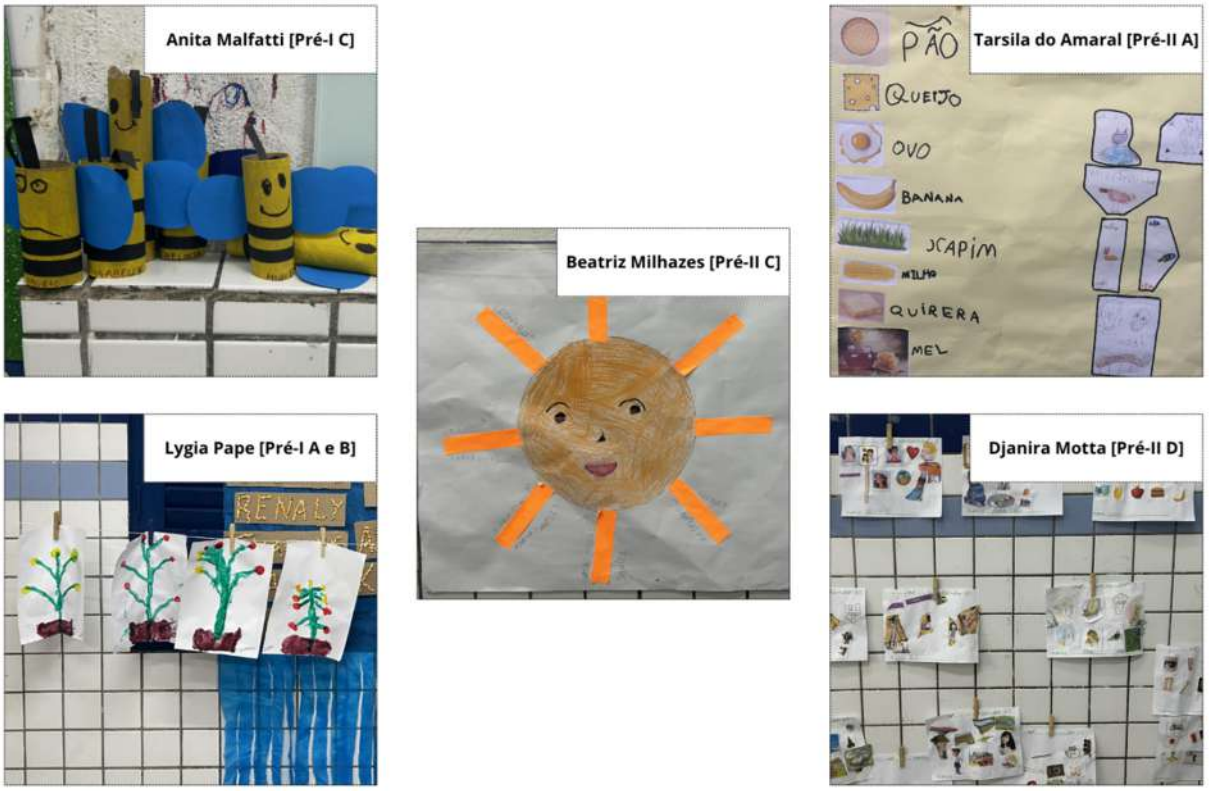
A ausência de discernimento sobre as dimensões que envolvem a organização da sala de referência, reflete diretamente sobre a maneira como tais ambientes vêm sendo estruturados e, principalmente, sobre os efeitos que podem produzir nas experiências das crianças. Quando os espaços não são planejados de forma intencional, podem acabar limitando as vivências infantis, em vez de potencializá-las, ao ocupar e sobrecarregar ambientes que poderiam se constituir como palco de trocas, explorações e aprendizagens. Sobre essa questão, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do município de João Pessoa (João Pessoa, 2023) ressaltam a importância da organização estratégica dos materiais e recursos disponibilizados às crianças, evitando-se a poluição visual.

Nesse sentido, reconhece-se que a composição visual das salas de referência precisa ultrapassar o caráter meramente ornamental, atuando como um terceiro agente educativo, em parceria com o educador, já que desempenha papel fundamental na mediação das interações e brincadeiras que emergem nesses cenários, bem como na organização da rotina. Para isso, Horn (2017) destaca que a atmosfera dos ambientes da Educação Infantil deve ser organizada a partir das vivências, necessidades e experiências das crianças e dos adultos que partilham e constroem saberes coletivamente. Sendo assim, precisa constituir-se também como um espaço flexível, sensível às transformações que emergem dos processos de aprendizagem, acompanhando continuamente o desenvolvimento, os interesses e as descobertas da turma.

Outro código bastante recorrente durante o mapeamento dos materiais visuais das salas de referência da primeira infância da EM Primeiros Traços foram as *produções infantis*, totalizando dezessete (17) registros, o que corresponde a 18,2% de todo acervo analisado. No processo de codificação de tais itens, foram considerados todas as atividades de caráter

gráfico-plástico desenvolvidas, parcialmente ou integralmente, pelas crianças e que se encontravam em exposição no interior dos ambientes em que foram desenvolvidas a rotina e as principais vivências da pré-escola, conforme apresentado na Fotografia 11: i) desenhos; ii) pinturas; e iii) recorte e colagem.

Fotografia 11 - Exemplos de *produções infantis* encontrados nas salas de referência da pré-escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

A presença dessas produções na composição dos espaços educativos da primeira infância revela um aspecto significativo sobre a organização pedagógica da sala de referência, uma vez que evidencia tentativas de inserção das crianças na construção visual dos ambientes que compartilham cotidianamente, relevando o protagonismo infantil. No ato de expor as criações infantis, as professoras não valorizam apenas o produto final das atividades, mas reconhecem o ambiente como espaço de relações e produção de sentidos. Nesse cenário, reconhece-se que a documentação e a exposição de suas atividades constituem-se, também, como formas de "investimento na memória para tornar visível a aprendizagem das crianças" (Horn, 2017, p. 27).

Assim, diferentemente dos materiais meramente decorativos, as produções das crianças carregam marcas de suas percepções, das múltiplas formas de expressão e dos processos de significação construídos em suas interações com o mundo. Desse modo, acompanhar tais atividades oportunizam a avaliação da própria prática docente, uma vez que, conforme discutem Aquino (2020), Lima (2019), Pascoal (2022), Silva (2021) e Souza (2023), elas constituem importantes registros do desenvolvimento e das aprendizagens dos pequenos. Portanto, estar em contato constante com desenhos, pinturas e colagens produzidos pelas crianças pode tornar-se uma fonte de inspiração para a educadora, na medida em que oferece pistas sobre interesses, necessidade e possibilidades de aprofundamento de experiências que podem ser ampliadas e ressignificadas no planejamento pedagógico.

Ademais, quando as produções infantis são expostas e valorizadas nos contextos em que foram produzidas, as crianças passam a perceber que suas ideias, gestos, traços e formas de vivenciar a realidade são reconhecidos como importantes tanto por seus pares, quanto por adultos, responsáveis por seu cuidado e educação. Esse movimento contribui para a construção do senso de pertencimento ao grupo em que interage e brinca, fortalecendo a autoestima, a autonomia, a autoria e a confiança em suas próprias capacidades expressivas. Ao ocuparem as paredes e demais ambientes da sala de referência com suas marcas, deixam de assumir uma posição apenas receptiva e passam a participar ativamente da constituição da cena pedagógica, afirmando-se como sujeitos produtores de cultura, sentidos e conhecimentos (Silva, 2020).

Além dos adornos e das produções infantis, foram identificados, no decorrer do processo de mapeamento das salas de referência, outros materiais visuais, embora com menor frequência: i) algarismos, com oito (8) ocorrências, [8,6%]; ii) alfabeto, com sete (7) ocorrências [7,4%]; iii) fotografias, com cinco (5) ocorrências [5,4%]; iv) brinquedos, com cinco (5) ocorrências [5,4%]; v) cantinho da leitura, com quatro (4) ocorrências [4,3%]; vi) calendário, com quatro (4) ocorrências [4,3%]; vii) identificação do clima, com duas (2) ocorrências [2,2%]; viii) lista de aniversariantes, com duas (2) ocorrências [2,2%]; xix) combinados, com duas (2) ocorrências [2,2%]; x) chamadinha, com duas (2) ocorrências [2,2%]; xi) cartazes temáticos, com duas (2) ocorrências [2,2%]; xii) espaço para desenho livre, duas (2) ocorrências [2,2%]; e xiii) outros, com seis (6) ocorrências [6, 5%].

Como é possível perceber, o mapeamento evidenciou a presença de uma diversidade de materiais visuais compondo os cenários das salas de referência da Educação Infantil. Embora alguns recursos tenham se destacado pela maior recorrência, também foram

identificados materiais tradicionalmente vinculados à organização da rotina pedagógica, à linguagem escrita, à matemática e aos momentos de interação das crianças. Entretanto, a identificação desses elementos, por si só, não permite compreender os sentidos que assumem no cotidiano da instituição. Mais do que a presença física nos ambientes, torna-se necessário problematizar as funções que desempenham nas experiências vivenciadas pelas crianças e as relações que estabelecem com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Conforme apresenta Souza (2020), para que a disposição dos recursos, móveis e objetos adquiram sentido na composição dos cenários visuais da sala de referência da primeira infância, torna-se necessário definir o conjunto de experiências, atividades e momentos que irão constituir a rotina escolar que será vivenciada, diariamente ou semanalmente, pelas crianças. Para isso, segundo a autora, dentre as inúmeras tarefas que atravessam o ofício docente, é necessário o empreendimento de um exercício contínuo de observação, percepção e análise, que considere, na estruturação do espaço-tempo: i) as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, os fundamentos, pilares e eixos estruturantes; ii) as dimensões do desenvolvimento infantil; iii) as concepções que permeiam o projeto pedagógico da instituição; e iv) as relações sociais entre as crianças, seus gostos e necessidades individuais e coletivas.

Diante das dimensões apresentadas por Souza (2020) como fundamentais para a construção de um espaço-tempo ideal para a primeira etapa da Educação Básica, constata-se que os recursos visuais presentes no ambiente de convivência da EM Primeiros Traços não alcançaram tais exigências. Durante nossa breve permanência no campo de investigação, reconhecemos que a disposição desses materiais pareceu pouco articulada com as atividades e as experiências que estruturaram o cotidiano das crianças, estabelecendo relações limitadas com a rotina vivenciada pelos grupos. Tal aspecto evidencia fragilidades relacionada à intencionalidade pedagógica na organização desses espaços, uma vez que os recursos visuais nem sempre se constituíam como materiais potencializadores de interações.

Elementos tradicionalmente associados à organização da rotina da Educação Infantil, como os algarismos, o alfabeto, o calendário, a chamadinha e os combinados, por exemplo, não se posicionaram como recursos mobilizados durante às experiências propostas. Nesse contexto, a crítica não recai sobre a presença desses materiais específicos, uma vez que reconhece-se suas potencialidades educativas na mediação de aprendizagens infantis quando inseridos de forma contextualizada. No entanto, ao não serem incorporados às práticas

cotidianas, acabaram assumindo uma função predominantemente estética e decorativa, sem integração significativa às relações construídas pelas educadoras ao longo das observações.

Conforme apresentado por Cunha (2010) e atestado no campo de investigação, muitos dos materiais que se mostraram pouco articulados à rotina da pré-escola eram impressos a partir de modelos prontos, disponibilizados em blogs, redes sociais e outros repositórios online, conforme apresenta a Fotografia 12. O espaço virtual, que poderia constituir-se como um espaço de formação, inspiração e trocas entre educadores para a construção de propostas contextualizadas e sensíveis às especificidades de cada grupo, acabou sendo reduzido a um banco de apetrechos pedagógicos, apropriados e reproduzidos nos ambientes de maneira acrítica, sem reflexões mais aprofundadas sobre sua pertinência ou significado para as experiências, interesses e necessidades das crianças da EM Primeiros Traços.

Fotografia 12 - Exemplos de materiais visuais desarticulados à rotina pedagógica da pré-escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Dessa forma, aquilo que poderia constituir-se como uma construção coletiva, produzida a partir de vivências, explorações e processos criativos da própria turma, adquiriu um caráter genérico, repetitivo e pouco significativo no contexto observado. Ao priorizar materiais previamente elaborados e descontextualizados das experiências concretas das crianças, reduziu-se a possibilidade do ambiente educativo expressar as singularidades do grupo, suas formas de brincar, de se comunicar, de interpretar o mundo e de construir conhecimentos coletivamente. Mais do que preencher visualmente as paredes da sala de

referência, os recursos presentes nesses espaços precisam estabelecer relações com a realidade vivida pelas crianças.

Embora muitos desses recursos não tenham sido articulados pelas professoras durante o curso da rotina da pré-escola, foi possível reconhecer experiências legítimas de participação, aprendizagem e expressão nas interações que as crianças estabeleceram com os materiais visuais presentes no ambiente. Esse achado evidencia que o potencial educativo dos elementos presentes no ambiente de convivência não se restringe somente às propostas planejadas pelas professoras, mas também se manifesta nas formas singulares pelas quais as crianças os exploram, reinterpretam, produzem sentidos e incorporam às suas brincadeiras, investigações e experiências cotidianas.

Na segunda semana de visitas à escola-campo, observou-se a sala de referência da professora Lygia Pape, responsável por duas (2) turmas da etapa pré-escola [A e B], uma no turno matutino e outra no vespertino, compostas por crianças pequenas, com idades entre quatro (4) anos e quatro (4) anos e onze (11) meses. Foi nesse contexto que conhece-se Mateus Rosa, uma das crianças matriculadas na turma. A interação estabelecida com ele no cotidiano escolar deu origem a importantes reflexões sobre o protagonismo infantil, evidenciando as múltiplas formas pelas quais os pequenos podem explorar o ambiente e se relacionar com os recursos que compõem os espaços educativos que compartilham.

À medida que a presença da pesquisadora em campo se consolidava, construía-se uma relação pautada na escuta, no diálogo e no respeito às experiências vivenciadas pela docente, o que favoreceu a partilha de percepções, inquietações e desafios que atravessaram o seu cotidiano na Educação Infantil. Em conversa informal, Lygia Pape nos informou que Mateus, ingressante na EM Primeiros Traços, no ano de 2025, não utilizava a fala como meio de comunicação e, frequentemente, não respondia aos comandos verbais. Em seu relato, destacou que a criança apresentava pouca participação nas atividades propostas, aspecto que despertava inquietações acerca de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, na qual associava a ausência da fala a possíveis limitações relacionadas às capacidades cognitivas da criança.

Diante de suas constatações, a professora também informou que buscou apoio da profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, bem como da psicóloga e da pedagoga da instituição. Assim, no período de desenvolvimento da pesquisa, Mateus encontrava-se em processo de acompanhamento e observação, com o objetivo de compreender melhor suas especificidades. No entanto, enquanto esse processo de acompanhamento estava em curso, a criança continuava pouco integrada às atividades

propostas pela turma, à margem de experiências coletivas. Era comum vê-lo circular pelos espaços da sala de referência ou ocupando-se de interesses próprios, sem nenhuma mediação da docente responsável.

Em uma das situações, enquanto escolhia diferentes materiais presentes na sala de referência da professora Lygia, era possível escutar alguns sons e palavras isoladas emitidas por Mateus. À primeira vista, tratavam-se de vocalizações cujos significados não eram claros e que pareciam não possuir uma intenção comunicativa evidente. Entretanto, em determinado momento, observou-se ele interagindo com algarismos expostos nas paredes. Com atenção, apontava para cada representação numérica e pronunciava seu respectivo nome. Inicialmente, supõe-se que pudesse estar apenas reproduzindo uma ordem previamente memorizada. Por essa razão, a presente autora decidiu interagir com ele, apontando aleatoriamente para diferentes algarismos e perguntando: "Qual é esse, Mateus?". Ele identificava corretamente cada número, independentemente da posição em que se encontrava.

Em outra situação, talvez a mais significativa observada durante a permanência da autora na escola-campo, Mateus encontrava-se diante do quadro de combinados da turma. Diante da proximidade naquele momento, foi possível escutar algumas palavras e pequenas frases que pronunciava. Embora sua fala apresentasse certas dificuldades articulatórias, era compreensível parte do que estava sendo dito. A pesquisador, ao aproximar-se, a da criança imaginou que estivesse apenas descrevendo ou nomeando as imagens que ilustravam os combinados expostos no cartaz. No entanto, à medida que acompanhava-se sua interação com o material, percebemos que sua atenção não estava voltada apenas às ilustrações. Naquele instante, identificou-se que Mateus realizava a leitura do texto verbal presente no cartaz.

Esses episódios revelam o quanto os recursos visuais podem atuar como importantes mobilizadores de interações, brincadeiras e aprendizagens infantis. Quando observados a partir das relações que as crianças estabelecem com eles, tais materiais tornam-se indicadores pedagógicos para compreender interesses, conhecimentos, curiosidades e modos particulares de ser e estar no mundo. Nesse sentido, mais do que disponibilizar recursos no ambiente educativo, cabe aos educadores desenvolver a sensibilidade necessária para perceber como as crianças os exploram, interpretam e lhes atribuem significados, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências e aprendizagens. Trata-se de um exercício que exige ultrapassar interpretações superficiais sobre a infância e suas formas de participação.

A par da identificação, classificação e quantificação dos materiais visuais encontrados no acervo das salas de referência da EM Primeiros Traços, foi possível compreendê-los para além de sua dimensão material, reconhecendo-os como elementos que participam ativamente na produção de sentidos e dos tipos de relações que são construídas no cotidiano educativo. Tal entendimento torna-se relevante quando considera-se que, segundo Oliveira; Ferreira (2022), a primeira infância constitui um período fundamental para a construção da identidade e para a reflexão das diferenças que caracterizam a vida em sociedade. É nesse processo, em contato com as múltiplas representações que circulam em seu contexto social e cultural, que a criança passa a reconhecer a si mesma como um sujeito singular, a perceber o outro em sua alteridade e a atribuir significados ao mundo que a cerca.

Por essa razão, tornou-se relevante, conforme previsto em nosso roteiro de observação, analisar os *estereótipos* veiculados pelas referências visuais presentes nas salas de referência da Educação Infantil, espaço onde emergem grande parte das interações e brincadeiras e, consequentemente, processos de interpretação e internalização de padrões culturais. Assim, de antemão, a análise foi orientada por dois eixos, a partir dos quais ocorreu o processo de codificação, a saber: i) *gênero*, compreendido como uma construção social e cultural que, por meio de símbolos, discursos e práticas, atribui expectativas, comportamentos e formas específicas de expressão aos sujeitos em função do sexo que lhes é socialmente atribuído (Oliveira; Ferreira, 2022); e ii) *raça/etnia*, entendida como uma construção humana utilizada para categorizar grupos a partir das características físicas, fenotípicas e culturais (Santos *et al.*, 2010).

No que se refere aos estereótipos de gênero, o processo de codificação considerou todas as representações humanas identificadas nos recursos visuais presentes nas salas de referência da pré-escola da EM Primeiros Traços. A análise concentrou-se na identificação de marcadores visuais relacionados a características físicas, vestimentas, acessórios, comportamentos e brincadeiras que compunham as imagens, possibilitando reconhecer os atributos socialmente associados ao gênero feminino e ao gênero masculino. A partir desses critérios, foi possível examinar os padrões de representação mobilizados na construção visual dessas identidades. Esses elementos foram identificados em diferentes formatos, a saber: i) inscrições em grafite; e ii) apliques confeccionados em material emborrachado; e iii) imagens impressas encontradas em repositórios educativos on-line.

A partir desses critérios, as *representações associadas ao gênero feminino* constituíram o grupo mais recorrente entre os estereótipos de gênero identificados, totalizando

vinte e seis (26) registros, correspondendo a 26% de todo o acervo visual destinado à primeira infância da EM Primeiros Traços. Ao reunir essas imagens em um mesmo código, foi possível identificar a frequência de determinados discursos mobilizados na construção da feminilidade. Conforme apresenta a Fotografia 13, entre os elementos mais frequentes, destacaram-se: i) a presença de cabelos longos, geralmente acompanhados de penteados e adornos; ii) a predominância de vestidos como principal peça de vestuário; e iii) o uso recorrente da cor rosa na composição de roupas, acessórios e demais elementos gráficos.

Fotografia 13 - Exemplos de *representações associadas ao gênero feminino*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

A presença desses atributos, de modo geral, não é uma preocupação em sua totalidade. Contudo, a frequência com que aparecem na composição das personagens permitiu identificar a construção de uma repertório estético relativamente homogêneo para representar as figuras femininas. Segundo Farias (2022), mais do que uma estrutura biológica, o corpo acopla significados e os produz a partir de referências que encontra nos seus espaços de convivência. Nesse sentido, a frequência de tais características visuais contribui para a circulação e naturalização de determinadas concepções do que é considerado e aceito como pertencente ao universo feminino, apresentando-as como performances legítimas e desejáveis para as meninas.

Segundo Farias (2022), a instituição escolar possui culturalmente uma proposta impositiva de gênero e, neste espaço, muitas questões não são problematizadas, apenas se perpetuam. Assim, embora não determinem os modos de ser das crianças, uma vez que as reconhecemos como seres ativos e produtores de cultura, as representações veiculam expectativas e reforçam associações socialmente construídas a depender do sexo. Nesse sentido, quando determinados atributos e comportamentos são reiteradamente associados a um único grupo, as representações tendem a conferir maior visibilidade a certas formas de existência em detrimento de outras, o que pode influenciar os processos pelos quais as crianças constroem percepções sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os papéis socialmente atribuídos a meninas e meninos (Oliveira; Ferreira, 2022).

Além dos aspectos físicos relacionados à composição da estrutura corpórea das personagens, chamaram nossa atenção os tipos de ações, brincadeiras, objetos e experiências que lhes eram atribuídos. Em diversas imagens, as figuras femininas apareciam manipulando livros, números e letras, frequentemente em situações de observação, leitura ou aprendizagem. Quando representadas em momentos de brincadeira, a única atividade identificada entre as personagens femininas foi pular corda, prática que, entre os materiais analisados, apareceu exclusivamente associada a esse grupo. Ainda que não exista nada inerentemente feminino nessa atividade, sua exclusividade nas representações chama atenção para os repertórios lúdicos legitimados para as meninas, sugerindo a associação do gênero a formas específicas de brincar e participar das experiências infantis.

Essa delimitação não se manifestou apenas nos objetos e atividades atribuídos às personagens, identificou-se, também, na forma como ocupavam nos espaços representados. Em grande parte das imagens, as figuras femininas aparecem posicionadas próximas a uma base fixa, geralmente simbolizada por grama ou chão. Embora esse elemento, isoladamente,

não permite conclusões definitivas, sua presença recorrente chama atenção para os modos de ocupação do espaço atribuídos às meninas, pois o movimento aparece de forma reduzida ou secundária. Assim, as imagens parecem associar a feminilidade à experiências pautadas na contenção, estabilidade e permanência, o que contribui para a produção de concepções socialmente construídas a respeito dos seus modos de agir, brincar e interagir.

Por outro lado, as *representações associadas ao gênero masculino*, embora alcançado a mesma recorrência das figuras femininas, aparecem em número menor, em vinte e quatro (24) registros, o que corresponde a 24% de todo acervo visual destinado à primeira infância da EM Primeiros Traços. De forma geral, esses dados revelam uma distribuição equilibrada entre as representações femininas e masculinas, indicando que a diferença entre ambos os grupos não se encontra propriamente no volume de artefatos contidos nas salas de referência, mas nos atributos, comportamentos e experiências que lhes são veiculados como legítimos a depender do sexo.

Ao reunir as imagens classificadas como representações masculinas em um mesmo código, observou-se a recorrência de determinados marcadores visuais na construção da masculinidade. Conforme a apresentado na Fotografia 14, entre os elementos mais frequentes, destacaram-se: i) a predominância de cabelos curtos; ii) a utilização de duas peças de vestuário, representadas por camiseta e bermuda; e iii) a composição de cores mais diversificada, com a ausência da cor rosa na caracterização dos personagens. Tais aspectos evidenciam a mobilização de um repertório visual relativamente estável para representar os meninos, distinguindo-os das figuras femininas, não apenas por características físicas e vestimentas, mas por abrangerem escolhas visuais e simbólicas na construção das identidades de gênero.

Fotografia 14 - Exemplos de *representações associadas ao gênero masculino*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Um aspecto que chamou atenção na composição estética dos personagens masculinos foram os discursos, referências e símbolos mobilizados para construir uma determinada compreensão da infância dos meninos. De modo geral, as representações pareciam associar a masculinidade a uma experiência menos marcada por elementos de ornamentação e contenção corporal, evidenciada pela predominância de cabelos curtos e ausência de acessórios, adornos ou outros elementos frequentemente observados nas figuras femininas. As vestimentas, por exemplo, colaboram para tal construção, uma vez que são representadas por roupas mais simples e funcionais (camiseta e short), que sugerem maior liberdade de movimento. Todavia,

reconhece-se que tais características, por si só, não determinam as experiências a serem vivenciadas pelos meninos, embora possibilitem ações mais diversas.

Outro aspecto observado na escola-campo foi de que a ampliação simbólica das possibilidades atribuídas aos meninos também se manifestava nos objetos, brinquedos e artefatos associados aos personagens. Diferentemente das figuras femininas, que apareciam predominantemente vinculadas a livros, letras, números e à brincadeira de pular corda, os personagens masculinos eram representados manipulando uma variedade maior de objetos, como: pipas, skates e elementos relacionados ao universo dos super-heróis. Nenhum desses artefatos visuais esteve relacionado às representações femininas analisadas. Sua associação exclusiva às figuras masculinas sugere a circulação de concepções socialmente construídas que vinculam esse gênero à aventura, à ação, ao desafio e à exploração. Dessa forma, as imagens acabam legitimando determinados interesses e práticas como mais compatíveis com os meninos, ao mesmo tempo em que restringem sua associação às meninas.

Para tanto, outra questão que se destacou foi a forma como os personagens masculinos ocupavam os espaços representados. Em contraste com as figuras femininas, os meninos eram retratados em situações que sugerem maior deslocamento. Em diversas imagens, aparecem os personagens dotados de habilidades extraordinárias, conferindo-lhes uma relação mais ampliada com o espaço. Não por acaso, muitas dessas representações remetem a experiências de imaginação e superação de limites, o que amplia ainda mais, do ponto de vista simbólico, as possibilidades de ação atribuídas aos meninos. Assim, enquanto as figuras femininas tendem a ser associadas à permanência e à contenção, as masculinas são frequentemente vinculadas à descoberta e à ocupação de diferentes espaços.

Para Farias (2022), quando a escola reforça separações simbólicas entre os gêneros, seja por meio da organização dos espaços, da seleção de materiais ou das representações que circulam no ambiente educativo, isto contribui para a produção e manutenção de hierarquias de gênero. Nesse processo, determinadas características e experiências associadas ao universo masculino tendem a ocupar posições de maior prestígio social, enquanto as atribuídas ao feminino são frequentemente vinculadas à passividade e à ocupação de lugares secundários. Ainda que de forma não intencional, tais representações podem reforçar a ideia de que existem comportamentos, espaços e possibilidades distintas para meninos e meninas, limitando a visibilidade de experiências, identidades e formas de existência que escapam a essa lógica binária e que compõem a diversidade das infâncias contemporâneas.

No que se refere aos *estereótipos de raça/etnia*, o processo de codificação considerou todas as representações humanas identificadas nos recursos visuais presentes nas salas de referência da pré-escola da EM Primeiros Traços. A análise centrou-se na identificação de marcadores visuais relacionados a características físicas, fenotípicas e culturais, com destaque para a cor da pele, os traços corporais e os cabelos que compunham as imagens, a fim de reconhecer representações socialmente associadas a pessoas brancas, pardas/negras e indígenas. As representações identificadas estão distribuídas em diferentes suportes, como: i) inscrições em grafite; ii) apliques confeccionados em material emborrachado e/ou papel; e iii) imagens impressas provenientes de repositórios educativos on-line.

A partir dos critérios adotados para a codificação, as representações associadas ao grupo étnico-racial *branco* constituíram o conjunto mais recorrente entre os estereótipos de raça/etnia identificados, totalizando vinte e sete (27) registros, o que corresponde a 27% de todo o acervo visual destinado à primeira infância da EM Primeiros Traços. Ao reunir essas imagens em um mesmo código, não foram identificados elementos consistentes que demandassem uma problematização mais aprofundada acerca da construção visual dessas representações, conforme apresentado na Fotografia 15. No entanto, o aspecto que merece destaque no tocante à composição visual do principal espaço de convivência das crianças foi a centralidade atribuída à branquitude no conjunto das representações presentes, uma vez que essas figuras ocupam a posição de maior incidência entre as categorias étnico-raciais analisadas.

Fotografia 15 - Exemplos de representações associadas ao grupo étnico-racial *branco*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), o município de João Pessoa registrou, por meio da autodeclaração: i) 422.154 pessoas pardas; 331.409 pessoas brancas; e iii) 76.644 pessoas pretas. Esses registros evidenciam a expressiva presença da população negra, compreendida, nos termos do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), como o conjunto de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, na composição demográfica da capital paraibana. Diante desse cenário, e considerando que a EM Primeiros Traços está localizada em uma região periférica e atende majoritariamente crianças negras, esperava-se encontrar uma representação étnico-

racial mais compatível com a composição da comunidade escolar e com a diversidade presente no território em que a instituição está inserida.

Para Cardoso (2020), a branquitude pode ser compreendida como uma prática de poder que estabelece a identidade branca como referência universal de humanidade. Segundo a autora, no contexto da Educação Infantil, essa lógica manifesta-se quando determinadas representações são reiteradamente legitimadas e naturalizadas, enquanto outras permanecem sub-representadas ou invisibilizadas. Assim, mais do que uma questão de frequência, a predominância de personagens brancos ao performaram e ocuparem espaço nos ambientes de convivência, de onde emergem a maioria das vivências, comunica quais sujeitos são tomados como modelo ou referência do comum.

Dessa forma, a recorrência de personagens brancos possibilita que crianças pertencentes a esse grupo se vejam e se reconheçam constantemente em diferentes situações, experiências e narrativas. Por outro lado, segundo Cardoso (2020) quando determinadas identidades raciais passam a ocupar o lugar de referência predominante nos recursos visuais corre-se o risco de reforçar mecanismos simbólicos que posicionam a branquitude como norma e as demais identidades raciais como exceção. Assim, mesmo em uma comunidade escolar composta majoritariamente por crianças negras, a centralidade das representações brancas pode contribuir para a manutenção de privilégios historicamente construídos, reforçando uma concepção de humanidade que toma a experiência branca como padrão (Cardoso, 2020).

As representações associadas ao grupo étnico-racial negro alcançaram vinte e três (23) registros, o que corresponde a 23% de todo o acervo visual destinado à primeira infância da EM Primeiros Traços. Embora a diferença quantitativa entre as representações associadas aos grupos étnico-raciais branco e negro não tenha se mostrado expressiva, a discussão acerca da representatividade negra permanece relevante, visto que a presença de personagens negros nos recursos visuais da Educação Infantil não se restringe a uma questão numérica, mas a possibilidades de reconhecimento, pertencimento e valorização das identidades étnico-raciais das crianças que compartilham os mesmos espaços educativos.

Ao reunir essas imagens em um mesmo código, observou-se que, assim como ocorreu com as representações associadas ao grupo étnico-racial branco, não foram identificados estereótipos, caricaturas ou elementos que demandam problematizações mais aprofundadas acerca de sua construção visual, conforme apresenta a Fotografia 16. De modo geral, os personagens negros foram representados de forma positiva, ocupando diferentes espaços, sem

associações explícitas à inferiorização ou desvalorização de suas características físicas e culturais. Tal aspecto merece destaque, sobretudo porque a população negra foi historicamente alvo de representações marcadas pela estigmatização e pela produção de imagens negativas acerca de sua identidade.

Fotografia 16 - Exemplos de representações associadas ao grupo étnico-racial *negro*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Nesse sentido, os resultados encontrados sugerem uma preocupação da instituição em contemplar a diversidade étnico-racial nos recursos visuais que compõem os ambientes da Educação Infantil. Ainda que a análise tenha evidenciado a maior incidência de representações brancas, a presença de personagens negros em diferentes materiais amplia as

possibilidades de identificação e reconhecimento das crianças, oferecendo referências positivas acerca de tal identidade étnica-racial. Assim, de modo geral, a EM Primeiros Traços mobiliza recursos que contribuem para o fortalecimento da autoestima, para a valorização das diferenças e para a construção de relações pautadas no respeito mútuo.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, assume papel central na formação das identidades e na promoção de valores relacionados ao respeito à diversidade. Nesse sentido, a organização dos espaços, dos objetos e dos materiais que compõem o cotidiano escolar deve estar comprometida com práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Conforme afirmam Godim *et al.* (2025), mais do que combater manifestações explícitas de discriminação, uma educação antirracista implica reconhecer as desigualdades raciais historicamente produzidas e desenvolver ações que promovam a valorização das diferentes identidades étnico-raciais, assegurando condições para que todas as crianças se sintam representadas, acolhidas e pertencentes ao espaço escolar.

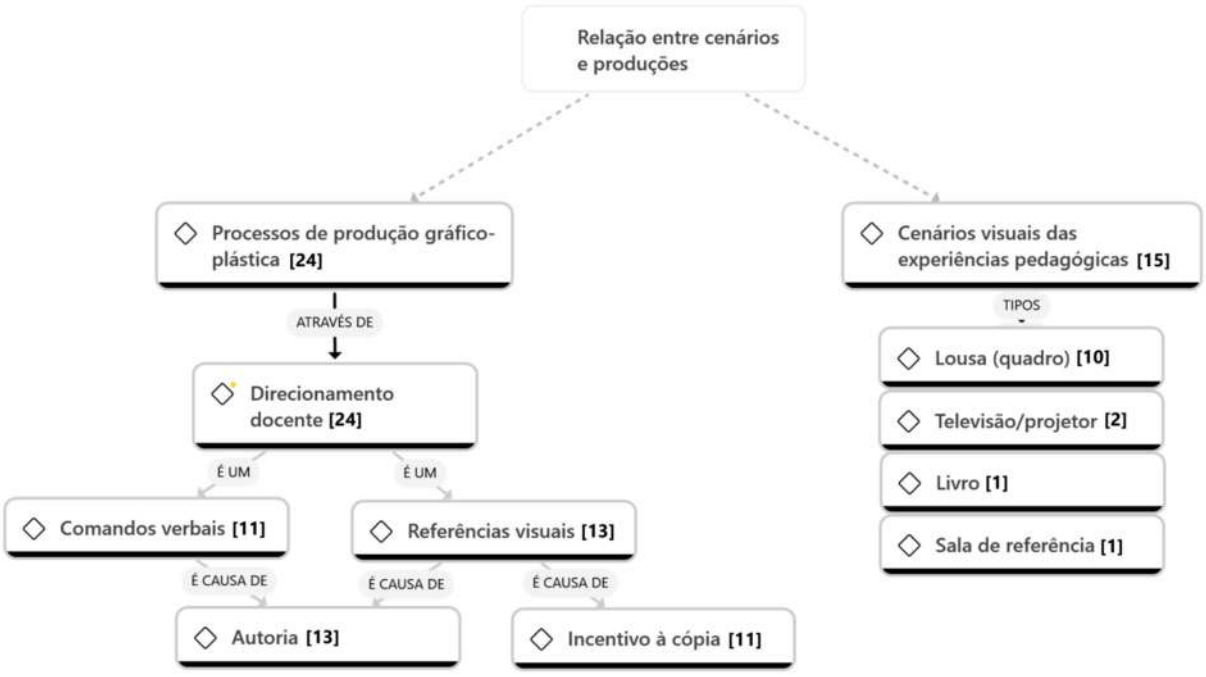
Por outro lado, apesar da presença de representações associadas aos grupos étnico-raciais branco e negro, não foram localizadas imagens que possibilitassem reconhecer referências a povos indígenas ou comunidades quilombolas nos recursos visuais analisados. Essa ausência merece atenção, uma vez que a valorização da diversidade não se limita à ampliação da representatividade negra, mas pressupõe o reconhecimento da pluralidade de povos, culturas e modos de vida que constituem a sociedade brasileira. Quando determinados grupos permanecem invisibilizados nos materiais que circulam no cotidiano escolar, reduzem-se as oportunidades de que as crianças conheçam, valorizem e estabeleçam relações de respeito com diferentes histórias, tradições e formas de existência.

O mapeamento dos materiais visuais presentes nas salas de referência possibilitou compreender quais elementos compunham o principal espaço de convivência das crianças. Entretanto, a identificação desses recursos, por si só, mostrou-se insuficiente para compreender sua participação nas experiências pedagógicas vivenciadas cotidianamente. Assim, na tópico *As relações estabelecidas entre os materiais visuais e as produções imagéticas*, será apresentado o modo pelo qual se relacionaram com as propostas desenvolvidas pelas professoras no empreendimento de atividades voltadas a produção imagens gráfico-plásticas.

4.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS MATERIAIS VISUAIS E AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DAS CRIANÇAS

Para identificar as relações estabelecidas entre os materiais visuais que compõem o ambiente físico das salas de referência e as produções imagéticas das crianças da EM Primeiros Traços, partiu-se de duass categorias de análise que nortearam o processo de codificação, elaboradas a partir da reflexão dos registros produzidos durante a pesquisa, conforme apresentado na Esquema 1, a saber: I) *processos de produção gráfico-plástica*, dedicado à compreensão de como as vivências propostas pelas professoras e as formas de mediação[37] por elas desenvolvidas influenciaram e moldaram o processo de construção das produções visuais infantis; e II) *cenários visuais das experiências pedagógicas*, dedicados ao reconhecimento dos cenários visuais que compuseram e atravessaram os processos pedagógicos, a fim de compreender como dialogam com as produções das crianças.

Esquema 1 - Categorias de análise e codificação elaboradas para a investigação das relações entre os cenários visuais e as produções infantis



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

[37] Neste trabalho, assume-se a perspectiva de *mediação* adotada por Pereira e Baptista (2021), compreendendo-a como uma dimensão das relações educativas e da ação intencional docente, estabelecida na relação com os conhecimentos e instrumentos culturais mobilizados no processo educativo. Nessa direção, não atribui-se às imagens, isoladamente, a função de mediadoras. As referências visuais são compreendidas, no curso das análises, como recursos articulados pelas docentes no desenvolvimento das propostas gráfico-plásticas. Assim, o termo *mediação* voltou-se para explicar as formas de intervenção e condução das professoras, expressas, nesta pesquisa, principalmente pelo uso de referências visuais e de comandos verbais.

Durante a permanência da autora no campo de investigação, observou-se diferentes propostas pedagógicas desenvolvidas nas salas de referência da pré-escola, o que possibilitou a documentação das dinâmicas, dos materiais mobilizados e das interações estabelecidas entre professoras e crianças. Ao retomar esse conjunto de registros, identificou-se que nem todas as experiências observadas correspondiam aos objetivos analíticos deste subtópico. Portanto, para delimitar nosso *corpus* de análise, selecionou-se apenas as experiências em que as crianças desenvolveram imagens gráfico-plásticas. Esse recorte reuniu vinte e quatro (24) propostas que envolviam diferentes modalidades de expressão visual como: desenho, pintura, recorte e colagem.

Nesse processo, identificou-se que as imagens gráfico-plásticas ocuparam diferentes lugares nas experiências pedagógicas desenvolvidas na pré-escola da EM Primeiros Traços. Embora essa distinção não constitua o foco central das análises apresentadas neste capítulo, sua definição foi necessária para orientar o processo de codificação. Assim, a classificação dessas atividades não se baseou nas técnicas mobilizadas pelas crianças, nem no tempo destinado às produções, mas na função pedagógica que a linguagem gráfico-plástica desempenhava em cada proposta. Para estabelecer essa distinção, refletiu-ses em que medida a supressão da imagem gráfico-plástica alteraria a finalidade da proposta pedagógica.

A partir desse critério, foi possível identificar dois modos principais de inserção da imagem gráfico-plástica nas experiências observadas: i) aquelas que assumiram uma função central no currículo; e ii) aquelas que desempenharam uma função secundária. Considerou-se como *atividade central* as experiências em que a imagem gráfico-plástica constituiu o eixo organizador da proposta pedagógica, assumindo a linguagem visual como principal meio de expressão, comunicação e produção de sentidos pelas crianças. Nessas situações, desenhar, pintar, recortar ou colar não representavam apenas uma etapa da atividade, mas a própria experiência de aprendizagem, conferindo protagonismo ao processo de criação (Lira; Nicolodi, 2020).

Entre as práticas observadas, destacam-se aquelas desenvolvidas no âmbito do projeto institucional *Ciclo de Vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos*[38]. A

[38] Na etapa da Educação Infantil da EM Primeiros Traços, encontrava-se em desenvolvimento o projeto institucional *Ciclo de Vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos*, que orientou a organização das ações pedagógicas do quarto bimestre. Como ponto de partida para sua implementação, foi utilizada a obra de literatura infantil *A curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida. Durante a leitura da narrativa, as professoras procuraram acompanhar atentamente as dúvidas, os comentários e as curiosidades que emergiam das interações das crianças com a história, buscando identificar como essas manifestações poderiam ser articuladas

partir dessa temática, que orientava e conferia unidade às ações docentes, as imagens gráfico-plásticas constituíram um dos principais meios pelos quais as crianças elaboraram, representaram e comunicaram os conhecimentos construídos acerca do ciclo que estava sendo investigado[39], conforme ilustrado na Fotografia 17. Nesse movimento, o fazer gráfico-plástico assumia uma função estruturante na organização das experiências, contribuindo para a sistematização e a ressignificação dos conhecimentos produzidos ao longo do percurso investigativo.

Fotografia 17 - Imagens gráfico-plásticas posicionadas de forma central no currículo da pré-escola da EM Primeiros Traços



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

---

ao eixo temático do projeto. A partir desse movimento, foram delimitados subtemas relacionados à ideia de ciclo de vida, que passaram a orientar as investigações desenvolvidas por cada turma ao longo do bimestre. Conforme relatado pelas docentes, a instituição sugeriu que cada turma se dedicasse a um ciclo específico. Entretanto, esse processo assumiu encaminhamentos distintos: em algumas turmas, as professoras acolheram as curiosidades manifestadas pelas crianças durante a leitura e as transformaram em objetos de investigação; em outras, os subtemas foram definidos pelas próprias docentes, considerando sua familiaridade com determinados conteúdos e as possibilidades de desenvolvimento das propostas pedagógicas.

[39] Cada turma dedicou-se à investigação de um subtema relacionado ao projeto, distribuído da seguinte forma: i) Anita Malfatti [Pré-I], ciclo de vida das abelhas; ii) Beatriz Milhazes [Pré-II], ciclo do dia e da noite; iii) Lygia Pape [Pré-I], ciclo de vida do feijão; iv) Tarsila do Amaral [Pré-II], ciclo de vida da borboleta; e v) Djanira Motta [Pré-II], ciclo de vida do ovo.

Por sua vez, classificou-se como atividade secundária as experiências em que a imagem gráfico-plástica se apresentou como desdobramento de outra ação pedagógica, sendo mobilizada como recurso para registrar, representar ou sistematizar conhecimentos construídos em outros campos de experiência (Goés, 2020). Nesses casos, embora a linguagem visual permanecesse presente, ela assumia uma função complementar, contribuindo para o desenvolvimento de objetivos pedagógicos mais amplos. Esse movimento foi observado, por exemplo, em propostas voltadas à construção de conceitos matemáticos, nas quais desenhos, colagens e pinturas foram utilizados para representar quantidades e, bem como em atividades de escrita espontânea, em que as produções visuais acompanharam o processo de apropriação da linguagem escrita, conforme apresentado na Fotografia 18.

Fotografia 18 - Imagens gráfico-plásticas posicionadas de forma secundária no currículo da pré-escola da EM Primeiros Traços



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Ao reunir todas essas propostas, identificou-se que o desenvolvimento das imagens gráfico-plásticas, ao longo do período em que a foi acompanhada rotina da pré-escola ocorreu, em 100% das experiências analisadas, sob *direcionamento docente*. O termo empregado para a construção deste código não se refere ao planejamento das ações pedagógicas em si, uma vez que compreende-se que toda prática educativa pressupõe um exercício de reflexão sobre a realidade da turma, a partir do qual se definem as intencionalidades da prática docente. Essas intencionalidades orientam, por sua vez: i) a seleção de atividades e experiências que

dialoguem com os interesses, as curiosidades e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; ii) a escolha das metodologias mais adequadas a cada situação; iii) a organização dos materiais e recursos disponíveis; e iv) a avaliação do processo pedagógico.

No contexto desta pesquisa, entende-se por *direcionamento docente* o conjunto de mediações articuladas pelas professoras que incidiram diretamente sobre o processo de produção das crianças. Essas mediações envolveram: i) a definição da temática, entendida como a escolha do conteúdo ou do objeto a ser representado nas imagens gráfico-plásticas; ii) a seleção de materiais e suportes, isto é, a escolha dos recursos disponibilizados às crianças; iii) a definição de técnicas, referente à orientação sobre os modos de fazer, como desenhar, pintar, recortar ou colar; e iv) a organização do desenvolvimento da atividade, que diz respeito à condução do passo a passo da proposta, incluindo orientações sobre como a produção deveria ser realizada ao longo da experiência.

Diante desse cenário, as práticas observadas na pré-escola da EM Primeiros Traços encontram respaldo nas reflexões de Goés (2020) acerca do papel da mediação docente nas imagens gráfico-plásticas infantis. Segundo a autora, o professor deve atuar como *enunciador*, o que significa propor situações que inserem o seu *interlocutor*, a criança, em contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. Na Educação Infantil, essa enunciação se materializa, entre outras formas, por meio das imagens gráfico-plásticas, compreendidas como textos visuais. Assim, ao participar de uma situação pedagogicamente orientada, a criança não apenas executa uma atividade, mas é convidada a refletir e organizar suas ideias.

Ao defender que o desenho deve partir de uma enunciação docente, Góes (2020) enfatiza que a criança não se restringe à mera reprodução daquilo que lhe é proposto. A partir da definição da situação comunicativa e da temática da atividade, a criança mobiliza e confronta seus repertórios culturais, conectando símbolos, emblemas e códigos que atravessam sua existência, estabelecendo relações com os conhecimentos e saberes que constrói tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse processo, posiciona-se por meio dos traços e gestos que escolhe empreender, assumindo o lugar de produtora cultural. Assim, em atividades de diferentes modalidades de expressão visual, encontra espaço para elaborar hipóteses, interpretar e produzir sentidos sobre o mundo e a realidade que a cerca.

O *direcionamento docente* da EM Primeiros traços se materializou, de forma predominante, por meio da utilização de *referências visuais* como estratégia de mediação das

experiências analisadas. Essa articulação esteve presente em treze (13) vivências observadas, o que corresponde a 53% do conjunto de propostas que tinham como foco o desenvolvimento de atividades gráfico-plásticas. No processo de codificação, foram consideradas todas as mediações pedagógicas que não se restringiram somente à orientação verbal, nas quais foram apresentados recursos visuais em momentos que antecederam as produções ou durante o curso da própria atividade, como forma de exemplificação e orientação do que deveria ser produzido, estruturando o processo de criação das crianças.

As professoras, ao mediarem os processo de desenvolvimento das imagens gráfico-plásticas, recorreram a referências visuais para, ora inspirar, ora ilustrar, ora delimitar a situação comunicativa das atividades. Esses materiais, apresentados em diferentes suportes e modalidades, foram reunidos na categoria analítica *cenários visuais das experiências pedagógicas*. Essa categoria foi elaborada a partir da compreensão sobre os contextos visuais enquanto uma relação que se produz na articulação entre: i) as referências visuais, entendidas como os diferentes materiais imagéticos previamente selecionados para compor as propostas; e ii) a mediação docente, isto é, a forma como ações pedagógicas atribuíram função e significado a essas imagens no decorrer das vivências; e iii) as imagens gráfico-plásticas das crianças, compreendidas como respostas enunciativas ao contexto visual e às situações comunicativas propostas.

Um dos suportes mais recorrentes no processo de mediação das propostas pedagógicas foi a *lousa*, identificada em dez (10) ocorrências, o que corresponde a 67% das experiências em que houve a utilização de referências visuais. No processo de codificação, reuniram-se todas as situações em que as professoras recorreram à lousa para produzir esquematizações temporárias por meio de desenhos, com a finalidade de demonstrar procedimentos e delimitar o que deveria ser desenvolvido pelas crianças. De forma geral, essas representações eram produzidas no decorrer da mediação e permaneciam visíveis apenas durante a realização da proposta, funcionando como um recurso que condicionava as possibilidades de representação infantil.

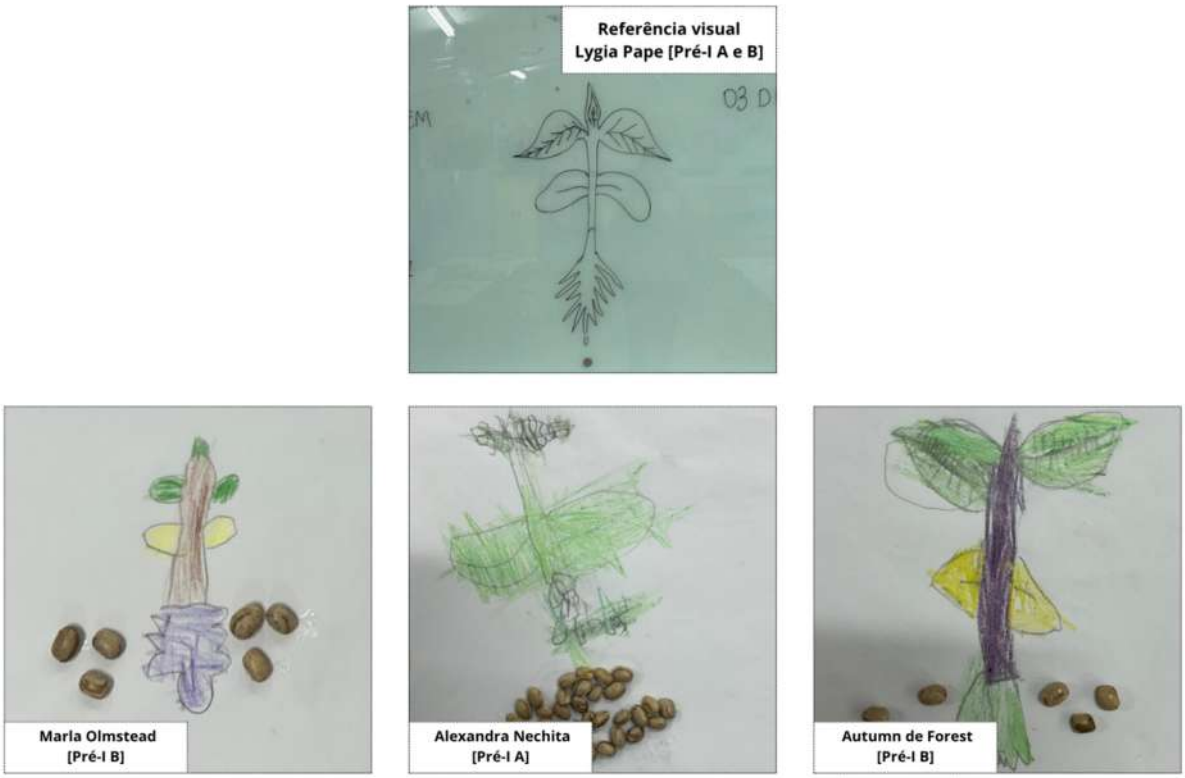
A professora Lygia Pape, responsável por duas turmas do pré-I [A e B], no contexto do projeto institucional *Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos*, desenvolveu propostas relacionadas ao ciclo de vida do feijão. Nos dias que antecederam uma das imagens gráfico-plásticas empreendidas pelas crianças, fez-se o acompanhamento de uma sequência de vivências que incluíram: i) a leitura da obra de literatura infantil *João e o pé de feijão*; ii) o reconto da história com as crianças, a partir da

manipulação de palitoches como materiais visuais rememoradores; e iii) plantio de sementes de feijão, permitindo que as crianças acompanhassem diariamente o processo de germinação e crescimento da planta.

Entretanto, no momento em que solicitou o desenho de um pé de feijão, a professora não retomou essas diferentes experiências nem convidou as crianças a mobilizarem as diversas representações que haviam construído ao longo do percurso investigativo. Em vez disso, solicitou a uma educadora social que reproduzisse, na lousa, a imagem de um pé de feijão encontrada na internet, orientando que as crianças a desenhassem em seus cadernos. Embora a atividade tenha sido antecedida por múltiplas experiências de exploração do tema que se dedicava ao projeto, a referência visual apresentada passou a ocupar o lugar de modelo a ser seguido. Esse episódio evidencia que a *lousa* extrapolou sua função de suporte ou inspiração para a atividade.

Diante desse cenário, a lousa foi utilizada como um dispositivo que transformou o direcionamento verbal em uma referência imagética comum para toda a turma, tornando visível aquilo que se esperava que as crianças produzissem. Segundo Silva, Ferraro-Neta e Faheina (2026, p. 13), quando as vivências são pautadas em referenciais pré-estabelecidos e pouco flexíveis, estes podem "limitar as possibilidades de participação das crianças na construção do espaço, reforçando uma lógica adultocêntrica e reduzindo o potencial do ambiente como campo de experimentação, autoria e produção de sentidos". Como consequência, observou-se a produção de desenhos marcados por forte semelhança entre si, indicando que a referência visual não apenas orientou a atividade, mas também delimitou as possibilidades de elaboração gráfica, conforme apresenta a Fotografia 19.

Fotografia 19 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *lousa*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Diante desse cenário, identifica-se que, nas dez (10) vivências em que a lousa foi utilizada como suporte para a apresentação de referências visuais, em 100% dos casos apresentaram elementos que compuseram o código incentivo à cópia, o que reforçou a inferência anteriormente apresentada[40]. Nesse código, reuniram-se as situações em que o uso de referências visuais se articulou a um tipo de mediação que delimitou de forma mais rígida o campo de produção das crianças, aproximando-as de um modelo único de representação, o que denomina-secomo condições que tendem a favorecer a reprodução de um modelo visual comum. A definição dessas categorias analíticas permitiu compreender como diferentes formas de encaminhamento docente incidiram sobre a construção das imagens gráfico-plásticas.

Convém esclarecer, entretanto, que o fato de determinadas situações favorecerem a reprodução de um modelo visual comum não implica que as crianças tenham produzido

[40] Ao todo, foram identificadas 11 (onze) vivências em que as mediações pedagógicas, ancoradas em referências visuais, configuraram condições que favoreceram o incentivo à cópia nas imagens gráfico-plásticas. Desse conjunto, 10 (dez) vivências ocorreram a partir do uso da lousa [90% das ocorrências] e 1 (uma) por meio da televisão/projetor [10% das ocorrências].

cópias fiéis das imagens apresentadas. Ao contrário, mesmo diante de uma mesma referência visual, observamos diferentes formas de apropriação e posicionamento, uma vez que as crianças não se limitaram a reproduzir o que lhes era mostrado, mas realizaram seleções, reorganizações e transformações a partir de seus próprios repertórios. Essas formas de apropriação serão discutidas com maior profundidade no capítulo seguinte, uma vez que está dedicado a compreender os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem.

Outra referência visual na qual se identificou-se o incentivo à cópia foi o uso da televisão/projetor. Embora tenham sido registradas apenas duas (2) vivências relacionadas a esse suporte, o que corresponde a 13% dos cenários visuais que foram incluídos nos processo pedagógicos, sua análise se mostra relevante por evidenciar que não é o suporte em si que determina o grau de abertura ou de delimitação do campo da imagem gráfico-plástica das crianças, mas os modos de mediação que o organizam e os sentidos atribuídos a ele no contexto da atividade. Nesse sentido, será apresentado os dois casos, de modo a compreender como diferentes configurações de mediação podem tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de criação das crianças.

No caso da professora Beatriz Milhazes, responsável por uma das turmas do pré-II [C], no contexto do projeto do Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos, desenvolveu propostas relacionadas ao ciclo do dia e da noite. Nos dias que antecederam a proposta de imagem gráfico-plástica, foi acompanhado de uma sequência de vivências organizadas em torno da leitura do livro Dia e Noite, de Mary França e Eduardo França. Durante as rodas de leitura, a professora não apenas realizava a leitura do texto, mas também chamava a atenção das crianças para as ilustrações, destacando as cores associadas a cada período do dia, as ações da personagem em diferentes momentos e incentivando que as crianças relacionassem essas situações com suas próprias experiências cotidianas.

Entretanto, no momento em que inseriu a proposta de produção, exibiu um vídeo disponível na plataforma digital do Youtube, intitulado como *A fantástica amizade do sol e da lua* [41], utilizando-o como referência visual predominante, e solicitou que as crianças desenhassem o sol e a lua presente no audiovisual. Nesse momento, diferentemente das vivências anteriores, não houve retomada das experiências investigativas construídas ao longo dos dias sobre a temática que era objeto de estudo, nem o incentivo à reflexão sobre as

[41] CONTO A CONTO. **A fantástica amizade entre o sol e a lua**. Youtube, 2023. Disponível em: https://youtu.be/xk0USz7LO1E?is=Owo7zHPKZ1HkCq_J. Acesso em: 29 jun. 2026.

diferenças entre os períodos do dia e da noite ou sobre as múltiplas formas de representá-los a partir do repertório das crianças. Assim, como observado na experiência da professora Lygia Pape, também se evidenciou a homogeneização das imagens gráfico-plásticas das crianças, conforme apresentado na Fotografia 20.

Fotografia 20 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *televisão/projetor* associadas ao código *incentivo à cópia*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Diante dessas questões, Góes (2020), embora reforce a importância do direcionamento docente nas imagens gráfico-plásticas das crianças, destaca que esse direcionamento não pode suprimir a participação ativa do pequeno interlocutor na construção de sentidos. Nessa perspectiva, segundo a autora, experiências pedagógicas como as desenvolvidas pelas professoras Lygia Pape e Beatriz Milhazes evidenciam que determinadas formas de mediação podem não favorecer espaços dialógicos de criação, na medida em que reduzem as possibilidades de interlocução das crianças com a temática proposta e pouco articulam seus repertórios culturais às experiências vivenciadas.

Segundo Santaella (2012), apelar por tais propostas pedagógicas acabam ensinando às crianças não a explorar, inventar ou expressar suas próprias percepções, mas a copiar modelos

previamente estabelecidos, transmitindo, ainda que de forma implícita, a ideia de que o desenho infantil não é bom o suficiente. Para a autora, o ensino organizado em torno do ato de copiar desconsidera o potencial cognitivo e criativo das crianças, bem como seus referenciais socioculturais, uma vez que a apresentação de um modelo pronto reduz as possibilidades de escolha e de mobilização de interesses e experiências próprias. Nesse contexto, Santaella (2012) destaca que, no ato da cópia, ocorre um distanciamento do sujeito em relação à sua própria produção, o que pode resultar no esvaziamento de significado e no enfraquecimento da imagem gráfico-plástica como forma de comunicação, aprendizagem e constituição de identidade.

Portanto, Góes (2022) reitera a necessidade de cultivar-se um olhar mais sensível sobre os processos de imagem gráfico-plástica na educação infantil, de modo a compreender e cuidar das condições em que essas experiências são constituídas. Trata-se de assumir uma perspectiva dialógica na qual o direcionamento docente não se estabelece de forma autoritária ou prescritiva, mas uma abertura ao diálogo com os saberes que as crianças mobilizam sobre a temática que circundam a situação comunicativa da produção. Essa atenção às formas de mediação se torna uma preocupação ainda mais relevante no contexto contemporâneo, marcado pela circulação intensa de imagens e por discursos hegemônicos que atravessam e influenciam as enunciações infantis (Cunha, 2010; Goés, 2020).

Por outro lado, a professora Djanira Motta, também responsável por uma das turmas do Pré-II [D], realizou um procedimento particularmente significativo no processo de mediação, o que correspondeu a uma das duas experiências do conjunto analisado em que o uso de referências visuais não impactou a *autoria* das produções[42]. No processo de codificação, esse código foi construído como forma de reunir aquelas mediações em que as crianças tiveram maiores possibilidades de escolha e de posicionamento dentro do direcionamento proposto pela docente. Nessas situações, observou-se que elas selecionavam, combinavam e reinterpretavam os elementos mobilizados pela proposta, produzindo representações que expressavam suas próprias interpretações e modos de compreender a temática investigada.

Embora o projeto institucional Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos estivesse em andamento, uma das propostas desenvolvidas pela professora

[42] Identificaram-se duas (2) ocorrências, distribuídas entre os suportes televisão/projetor e livro, que se posicionaram enquanto referências visuais, que foram classificadas como experiências promotoras de criação. Nessas situações, as mediações pedagógicas ampliaram as possibilidades de escolha e de posicionamento das crianças no processo de produção gráfico-plástica, razão pela qual esse conjunto correspondeu a 23% do total de ocorrências do código *autoria*.

incorporou a temática da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP30)[43], realizada no Brasil. Como introdução à atividade, foi exibido um vídeo curto, previamente indicado pela instituição, intitulado Explicando a COP30 com o Curupira[44]. Ao perceber o interesse e o envolvimento das crianças, a professora optou por reprisar o vídeo sem áudio, assumindo ela própria a condução da mediação. Durante esse momento, interrompia a exibição para explicar, em linguagem acessível, aspectos relacionados aos objetivos da conferência, dialogava com as crianças sobre as situações apresentadas e problematizava o papel que elas poderiam desempenhar na preservação do meio ambiente.

A partir dessa referência visual, a professora propôs que cada criança escolhesse um dos animais apresentados para representá-lo por meio do desenho. Nessa experiência, o audiovisual cumpriu a função de contextualizar a atividade e delimitar o universo temático da produção, uma vez que a escolha deveria recair sobre um dos animais apresentados no vídeo. Contudo, diferentemente das situações anteriormente analisadas, não havia um modelo único de representação a ser reproduzido. As crianças puderam decidir qual animal desenhar e como representá-los. Desse modo, embora o direcionamento docente permanecesse presente, a mediação preservou espaços de escolha e favoreceu maior participação das crianças na construção de suas imagens gráfico-plásticas, conforme apresenta a Fotografia 21.

[43] A Conferência das Partes (COP) é o principal órgão decisório da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), criada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). As conferências passaram a ser realizadas anualmente a partir de 1995, reunindo os países signatários para negociar ações de enfrentamento às mudanças climáticas. A COP30 ocorreru em 2025, em Belém (PA).

[44] O vídeo não foi referenciado nesta pesquisa porque o canal oficial do Governo Federal no *YouTube*, onde o material estava originalmente disponível, teve seu conteúdo temporariamente suspenso em razão das restrições de comunicação institucional impostas pelo período eleitoral, impossibilitando o acesso ao arquivo no momento da elaboração deste trabalho.

Fotografia 21 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *referências visuais* na *televisão/projetor* associadas ao código *autoria*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Para tanto, identificou-se outro tipo de *direcionamento docen*te, contabilizado por onze (11) momentos em que a condução das atividades gráfico-plásticas ocorreu, exclusivamente, por meio de *comandos verbais*, correspondendo a 47% das experiências pedagógicas observadas. No processo de codificação, reuniu-se todas as vivências em que a atividade foi orientada por instruções orais e conversas prévias sobre o tema, sem o uso de referências visuais como suporte de exemplificação. Nessas situações, as crianças foram mobilizadas a recuperar experiências vivenciadas ao longo do bimestre, bem como a refletir e rememorar aspectos anteriormente trabalhados, a partir da enunciação das professoras.

Durante o período de permanência no campo de investigação, também foi desenvolvidauma brincadeira pela professora Djanira Motta, denominada *boa tarde*. Nessa atividade, as crianças foram informadas de que realizariam um desenho a partir da escuta de uma história, devendo representar apenas os elementos descritos pela docente. A narrativa foi conduzida de forma sequencial e progressiva, estruturando um cenário composto por diferentes elementos, os quais eram apresentados e detalhados ao longo da contação. Em alguns momentos, a professora também incentivou a inclusão de elementos sugeridos pelas

próprias crianças, além de solicitar a representação de figuras em quantidades e locais específicos. Ao final, solicitou que as crianças se representassem na cena.

A professora, assim como em outras atividades propostas, costumava reservar um momento final de diálogo com as crianças para discutir a função e o sentido da produção realizada. Na vivência em questão, explicou que se tratava de um exercício de *composição*, voltado a trabalhar a disposição consciente de elementos em um espaço pequeno, como a folha, originado a partir de uma narrativa. Embora a mediação desses aspectos fossem comuns a todas crianças, reforçou que as formas de imaginar e representar o conteúdo variaram entre si, evidenciando distintos modos de elaboração gráfica a partir de um mesmo enunciado, conforme apresenta a Fotografia 22.

Fotografia 22 - Imagens gráfico-plásticas mediadas por *comandos verbais*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Esse episódio contribui para a compreensão da categoria *comandos verbais*, ao evidenciar que, mesmo em situações estruturadas por enunciações comuns a todas as crianças, não se observou homogeneização das imagens gráfico-plásticas. Ao contrário, identificou-se a emergência de diferentes modos de organização espacial, imaginação e elaboração gráfica diante de um mesmo enunciado. Dessa forma, os dados indicam que, nas onze (11) vivências

mediadas exclusivamente por *comandos verbais*[45], constituiu-se um espaço de elaboração individual a partir de um campo comum de orientações, no qual cada criança pôde mobilizar suas próprias formas de representação. Nesse conjunto, verificou-se a presença de 100% de ocorrências classificadas como *autoria*[46].

Esse dado indica que a *autoria*, no conjunto analisado, esteve mais fortemente associada a processos de mediação verbal do que ao uso de suportes imagéticos, evidenciando que a construção de espaços de criação não depende do tipo de recurso utilizado, mas dos enunciados que os organizam. Nesse sentido, segundo Lira e Nicolodi (2020), o professor desempenha papel central no favorecimento da criação infantil, em função de sua condição de institucionalização, sendo sua atuação pedagógica fundamental para a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças. Para as autoras, essa mediação não só enriquece o trabalho com diferentes linguagens, como potencializa processos expressivos, perspectiva esta que se aproxima de relações dialógicas como as observadas na atuação da educadora Djanira Motta.

Sendo assim, quanto mais a criança estiver exposta a histórias, imagens e materiais que dialoguem com suas experiências, interesses e curiosidade, maior será a construção de um terreno fértil à inventividade e à construção de hipóteses sobre o mundo (Lira; Nicolodi, 2020). Quando a sala de referência se constitui como um espaço de múltiplas possibilidades, no qual as produções infantis são valorizadas como registros legítimos de experiências e formas de expressão, amplia-se a confiança das crianças em seu próprio potencial. Nesse contexto, aqueles que são responsáveis por seu cuidado e educação assumem o papel de criar condições favoráveis à expressão, oferecendo-lhes segurança para explorar, experimentar e se posicionar ativamente em seus processos de criação.

Por outro lado, quando as propostas pedagógicas se organizam a partir de relações mais autoritárias, como observado em algumas práticas desenvolvidas por Beatriz Milhazes e Lygia Pape, pode haver uma redução das possibilidades de exploração gráfica por parte das crianças. Nessas situações, a forte delimitação do que deve ser produzido tende a concentrar a atenção no cumprimento de um modelo, o que restringe o espaço de experimentação e de invenção. Como consequência, esse tipo de mediação pode impactar a relação das crianças

---

45 As mediações realizadas exclusivamente por *comandos verbais* configuraram a maior parte do código *autoria*, correspondendo a 77% das ocorrências. Por outro lado, as *referências visuais* favoreceram menor possibilidade de abertura para o processo de produção gráfico-plástica, razão pela qual esse conjunto correspondeu a 23% do total de situações classificadas no código *autoria*.

com suas próprias produções, na medida em que a ênfase no modelo externo e na reprodução de referências pode enfraquecer a confiança em seus modos singulares de traçar, imaginar e representar (Lira; Nicolodi, 2020).

Outro aspecto importante a ser esclarecido diz respeito ao motivo pelo qual os códigos *lousa*, *televisão/projetor* e *livro*, que compõem a categoria cenários visuais das experiências pedagógicas, não foram incluídos entre os códigos derivados do direcionamento docente a partir de referências visuais. Esse agrupamento, apesar de ser coerente, não contemplava adequadamente o código *sala de referência*, que também atuou como um dos suporte das referências visuais, mas não foi acionado pela ação docente no curso das propostas de produção. Tratou-se, portanto, de um elemento que participou de situações de forma não mediada, apropriado de forma espontânea por uma das crianças no decorrer das atividades.

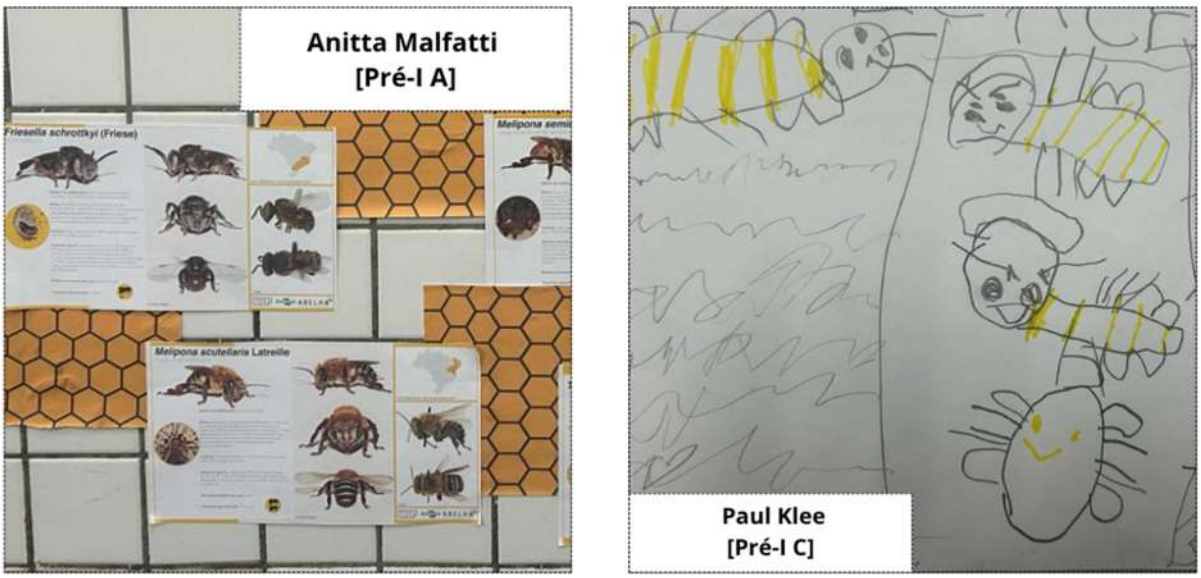
Para ficar mais claro tanto no processo de sistematização dos dados, quanto para o leitor deste trabalho, optou-se por uma categoria mais abrangente, capaz de abarcar tanto os suportes mobilizados intencionalmente no cursos das propostas pedagógicas, quanto aquele que, embora não planejando como *referência visual* de determinada atividade de produção gráfica, integrou o contexto do processo de criação infantil. No processo de codificação, reuniu-se nesse código a única vivência em que as imagens, que integraram o principal ambiente de convivência da primeira infância, foram utilizadas durante o curso de uma das atividades da pré-escola da EM Primeiros Traços.

A professora Anita Malfatti, responsável por uma das turmas do pré-I [C] estava desenvolvendo, no contexto do projeto institucional Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos, o trabalho referente ao ciclo de vida das abelhas. Na acolhida, a docente discutiu algumas características físicas e comportamentais das abelhas, incluindo diferenças entre abelha rainha, operária e zangão, bem como seu papel no processo de produção do mel. Após construir esse contexto, pediu que as crianças representassem uma abelha e uma flor, considerando que esta última corresponde ao local de coleta de pólen que tanto demonstraram compreender durante o diálogo no primeiro momento do dia.

Durante a realização da atividade, observou-se que uma das crianças recorreu à algumas impressões fixadas nas paredes da sala de referência. Essas impressões, além de apresentarem fotografias de alta resolução das abelhas, contavam também com algumas descrições verbais sobre cada categoria, em termo de funções, bem como as diferentes espécies que são distribuídas no Brasil, conforme apresentado na Fotografia 23. Esse movimento indica que a sala de referência, nesse contexto, foi organizada de modo

intencional e funcional, em consonância com o tema em estudo, atendendo às necessidades e aos interesses da turma, atuando como espaço de interação e aprendizagem.

Fotografia 23 - Imagens gráfico-plásticas suscitadas pela *sala de referência*



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Nessa produção, observa-se que a criança se apropriou de diferentes aspectos das fotografias expostas na sala de referência, incorporando não apenas características físicas das abelhas, mas também elementos da própria organização visual do material consultado. É possível perceber a tentativa de reproduzir a disposição das imagens na folha, as posições em que os insetos aparecem nas fotografias e algumas de suas características morfológicas, selecionando determinados detalhes em detrimento de outros. Além disso, ao reconhecer que aquele material era composto também por informações escritas, a criança incluiu traços que remetem ao texto verbal presente nas imagens, ainda que sem reproduzi-lo convencionalmente.

Esse movimento aproxima-se do que Santaella (2012) denomina de *imitação*. Diferentemente da cópia, a imitação pressupõe um processo ativo de apropriação, no qual a criança seleciona aquilo que considera significativo, reelabora a referência e a incorpora à sua própria produção. Assim, embora o desenho estabeleça evidente diálogo com o contexto visual que lhe serviu de inspiração, ele não se configura como uma reprodução mecânica, mas como uma elaboração singular, marcada pelas escolhas, interpretações e sentidos construídos pela própria criança ao longo do processo de desenvolvimento e apropriação sobre determinadas temáticas.

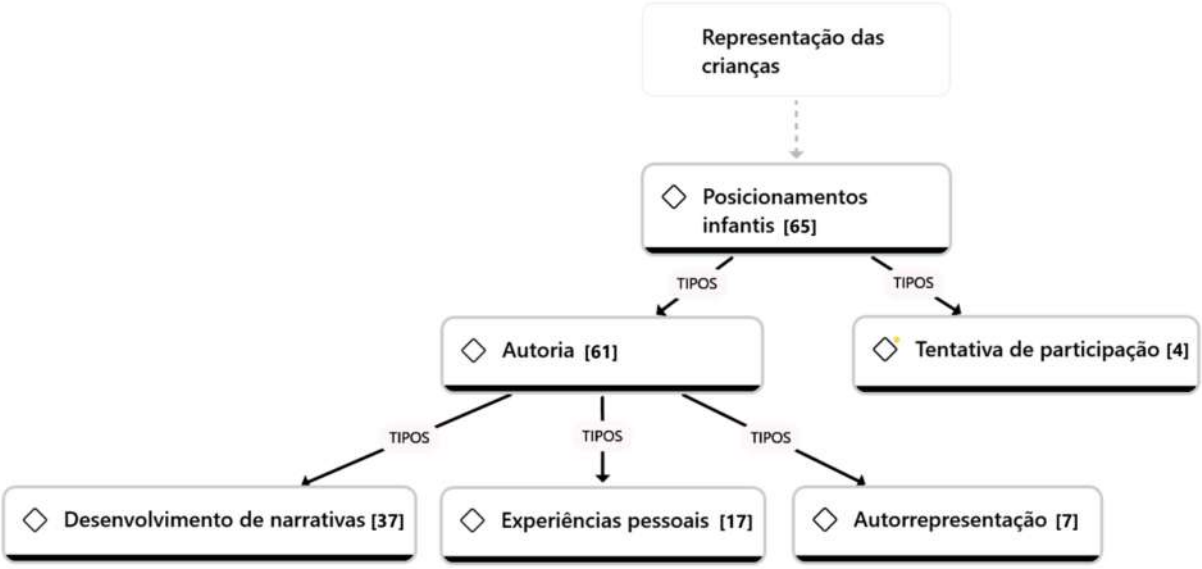
De modo geral, as análises desenvolvidas evidenciam que as relações entre os materiais visuais e as imagens gráfico-plásticas das crianças não podem ser compreendidas de forma linear. As imagens que participaram das experiências pedagógicas assumiram funções distintas, ora delimitando o campo de produção, ora ampliando as possibilidades de criação e de posicionamento infantil. Esses efeitos não decorreram exclusivamente dos suportes mobilizados, mas, sobretudo, das formas de mediação que organizaram sua circulação e dos modos pelos quais as crianças se apropriaram dessas referências.

Embora as mediações docentes e os materiais visuais tenham desempenhado papel importante na organização das experiências analisadas, as produções das crianças revelam que esses elementos não determinam, por si sós, os sentidos construídos durante o processo. Embora as mediações docentes e os materiais visuais tenham desempenhado papel importante na organização das experiências analisadas, as produções das crianças revelam que esses elementos não determinam, por si sós, os sentidos construídos durante o processo. Assim, o tópico *Os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem* buscará compreender os sentidos que emergem de seus desenhos, reconhecendo-os como manifestações em diálogo com as experiências vivenciadas no contexto da Educação Infantil.

4.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS E SUAS FORMAS DE SE REPRESENTAR ATRAVÉS DAS IMAGENS QUE PRODUZEM

Para compreender os sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem., partiu-se de uma (1) categoria de análise para nortear o processo de codificação, elaborada a partir da reflexão sobre os registros escritos, por meio dos ensaios no diário de campo, e capturas visuais, através das fotografias, que foram produzidos durante nossa permanência no campo de investigação, conforme o Esquema 2, a saber: i) posicionamentos infantis, destinada a identificar as diferentes formas pelas quais as crianças materializaram suas ideias, experiências e repertórios na construção de sentidos para suas imagens gráfico-plásticas, em diálogo e negociação com as mediações docentes que delimitaram as temáticas das propostas.

Esquema 2 - Categorias de análise e codificação elaboradas para a compreensão dos sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem.



Fonte: elaborado pela própria autora (2026).

Como discutido no capítulo anterior, identificou-se que todas as propostas que envolveram o desenvolvimento de imagens gráfico-plásticas foram mediadas pelas professoras. Isso significa que as experiências de desenho, pintura, recorte e colagem não ocorreram de maneira espontânea ou descontextualizada, mas partiram de: i) uma temática definida, indicando o que deveria ser representado; e ii) um enunciado que orientou a situação comunicativa de produção, norteando quais conhecimentos poderiam ser mobilizados e quais relações poderiam ser estabelecidas com a proposta. Nesse processo, reconhece-se que as docentes tiveram um papel decisivo na construção dos contextos de produção.

Diante desse cenário, é possível observar diferentes formas de relações enunciativas no decorrer das experiências, evidenciando distintos modos de mediação e de organização das situações de produção de imagens gráfico-plásticas. Em algumas delas, predominaram relações dialógicas, caracterizadas por propostas construídas para as crianças e com as crianças, nas quais as práticas pedagógicas ampliaram as possibilidades de criação infantil. Nessas situações, os pequenos foram convidados a refletir sobre a temática que contornava a atividade, rememorando vivências relacionadas ao objeto de estudo em questão. A partir desse movimento, construíam percursos próprios para desenvolver seus traços, uma vez que

lhes eram garantidos espaços de escolha e negociação dos sentidos sobre a temática, tendo suas contribuições reconhecidas e valorizadas pelas professoras.

Por outro lado, também foram identificadas relações de caráter mais autoritário, marcadas por propostas em que havia pouca abertura para que a criança atribuísse sentidos próprios no processo de construção de suas representações. Nesse contexto, os conhecimentos e saberes que as crianças tinham sobre o objeto de estudo ocuparam um lugar secundário diante da centralidade atribuída não só ao enunciado emitido de forma verbal, mas à apresentação de referências visuais, delimitando não apenas o tema da produção, mas também a forma considerada adequada de representá-lo. Como consequência, o processo de criação foi subordinado à homogeneização das experiências infantis, sobre a temática, a um modelo visual.

No entanto, embora essas práticas tenham coexistido ao longo do processo de observação, reconhece-se que as crianças atuaram como sujeitos ativos na construção de conhecimentos e significados sobre o mundo em que vivem. Em suas imagens gráfico-plásticas, materiais como papel, cartolina e papelão transformaram-se em espaços subversivos de experimentação, nos quais foram capazes de elaborar formas próprias de representar a realidade, atravessadas pelos repertórios culturais, sociais e econômicos que constituem suas experiências simbólicas (Derdyk, 1998). Por *posicionamentos infantis*, entende-se toda e qualquer manifestação por meio da qual as crianças imprimiram marcas de si no processo de construção de suas imagens gráfico-plásticas.

Entre os *posicionamentos infantis* identificados, a *autoria* constituiu uma das formas mais recorrentes pelas quais as crianças imprimiram marcas de si em suas imagens gráfico-plásticas, sendo identificada em sessenta e uma (61) ocorrências, o que corresponde a 94% dos registros da categoria. No processo de codificação, reunimos neste código aquelas produções em que as crianças mobilizaram seus conhecimentos, saberes e ideias sobre a temática para responder às propostas, expresso nas escolhas, acréscimos, modificações e relações que ampliaram ou ressignificaram o enunciado inicialmente apresentado, inclusive aqueles em que encontraram possibilidades e construíram caminhos interpretativos distintos daqueles previstos pelas docentes.

Entre as manifestações de *autoria* nas produções infantis, observamos que o *desenvolvimento de narrativas* esteve presente em trinta e sete (37) ocorrências, o que corresponde a 61% dos casos. Durante o processo de codificação, reuniu-se neste código todas as produções em que as crianças atribuíram aos elementos representados uma sequência

de acontecimentos ou situações que extrapolavam a simples representação de objetos e figuras, mas que contavam uma história. Assim, esse tipo de autoria não se evidenciou apenas pela presença de determinados componentes gráficos, mas pela trama construída em torno deles, por meio da qual as crianças mobilizaram sua imaginação e estabeleceram relações que não estavam necessariamente previstas no enunciado inicial.

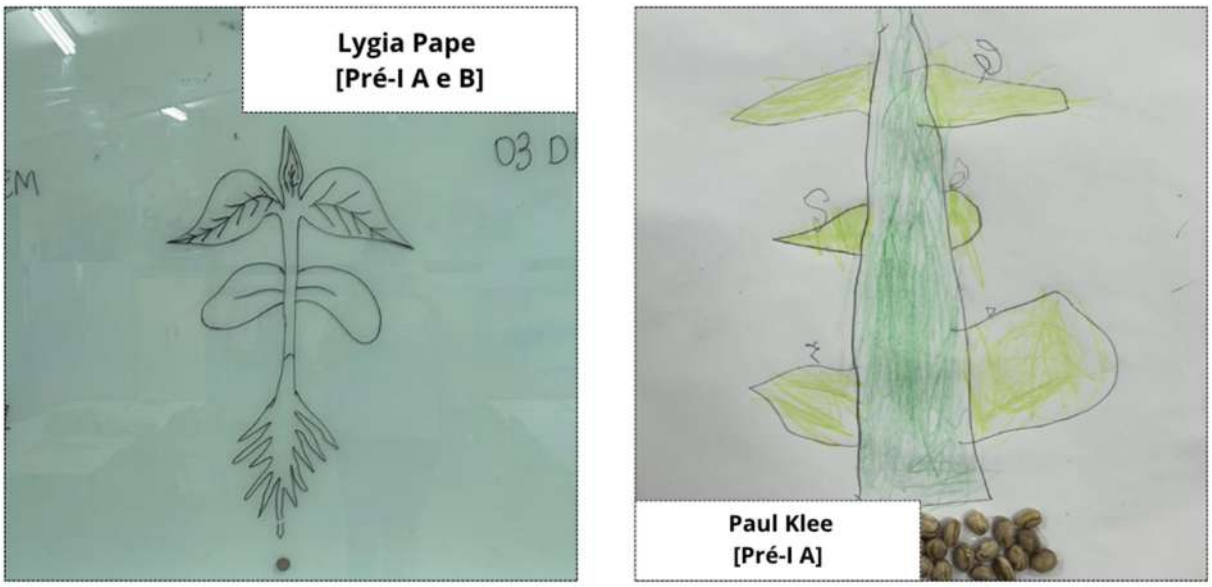
Cabe destacar que tais interpretações não decorreram da observação isolada das imagens gráfico-plásticas. Se esse fosse o propósito da pesquisa, bastaria fotografar os desenhos e encerrar o trabalho de campo. No entanto, uma leitura restrita ao produto final invisibilizaria aspectos fundamentais do processo de produção, como as interações estabelecidas entre as crianças, seus pares e as professoras, bem como as negociações em torno das propostas, as justificativas para determinadas escolhas e os sentidos atribuídos por elas aos elementos incorporados às imagens. Foi a permanência no cotidiano da sala, aliada aos registros no diário de campo, que possibilitou acompanhar a construção das produções e escutar as explicações das crianças, evidenciando que muitos dos significados elaborados não estavam inteiramente materializados nas imagens.

Para exemplificar uma das manifestações de *autoria*, especificamente o *desenvolvimento de narrativas*, retomamos uma situação observada na turma da professora Lygia Pape, responsável por duas turmas do pré-I [A e B]. No contexto do projeto institucional *Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos*, a proposta de produção de imagens gráfico-plásticas foi realizada após uma sequência de vivências sobre ciclo de vida do feijão. Embora a atividade tenha sido orientada a partir de uma referência visual apresentada pela professora, algumas crianças mobilizaram elementos de suas experiências anteriores e produziram imagens que ultrapassaram a simples reprodução do modelo disponibilizado.

Joan Miró, diferentemente do modelo apresentado pela professora, representou um pé de feijão mais robusto, com folhas grandes e largas próximas ao caule, conforme apresenta a Fotografia 25. Durante o processo de elaboração de sua produção, explicou a autora que as folhas haviam sido desenhadas dessa maneira porque funcionariam como uma escada, permitindo que o personagem João subisse até o alto da planta, a fim de encontrar o castelo nas nuvens, conforme a narrativa apresentada durante a contação da história. Ao construir essa representação, Joan articulou diferentes experiências vivenciadas no contexto escolar, estabelecendo relações entre a proposta de desenhar o desenvolvimento do feijoeiro e a leitura da obra *João e o Pé de Feijão*. Em vez de reproduzir o esquema apresentado na lousa,

mobilizou referências literárias e visuais para reinterpretar a atividade e atribuir novos sentidos à sua imagem gráfico-plástica.

Fotografia 24 - *Desenvolvimento de narrativas* como manifestação de *autoria* em imagem gráfico-plástica



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

No acontecimento em questão, ainda que sua representação não correspondesse ao esquema apresentado pela professora, ela dialogava com outra referência igualmente relacionada ao objeto de estudo: a narrativa literária trabalhada anteriormente com a turma. Ao mobilizar essa experiência para responder à temática, a criança não se afastou da proposta, mas a reinterpretou a partir de seu próprio repertório, produzindo uma representação que lhe atribuía sentido e coerência. Afinal, como destaca Derdyk (1998), o desenho infantil não se constitui como uma reprodução passiva da realidade, mas como uma forma de a criança organizar suas experiências, referências visuais e compreensões sobre o mundo. Nesse movimento, ao articular as imagens que circulam em seu meio às próprias elaborações, a criança materializa graficamente seus modos singulares de compreender aquilo que a cerca.

Durante as vivências realizadas na sala da professora Lygia Pape, diferentes referências visuais foram mobilizadas para abordar o desenvolvimento do objeto de estudo da turma: o pé de feijão. Embora todas se relacionassem ao mesmo objeto de conhecimento, não produziram uma única forma de representação possível, ao contrário, ampliaram o repertório visual e simbólico das crianças sobre o assunto. Apesar disso, no momento em que se deparou

com a produção da criança em questão, a docente encontrou um resultado distinto daquele inicialmente esperado, pois não havia acompanhado, assim como a autora, o percurso de apropriação construído pela criança ao longo das experiências que antecederam aquela atividade.

A intenção não é invalidar as práticas docentes nem produzir julgamentos sobre suas formas de atuação, considerando os desafios e as complexidades que atravessam cotidianamente o trabalho das professoras. O objetivo é evidenciar que determinadas concepções de qualidade ou adequação das produções, frequentemente orientadas pelo resultado final, podem limitar a compreensão dos processos de aprendizagem que lhes dão origem. Quando a análise se concentra apenas na aproximação a um modelo previamente estabelecido, corre-se o risco de desconsiderar os registros de apropriação de conhecimentos construídos pelas crianças ao longo das experiências vivenciadas, tornando invisíveis os caminhos percorridos por elas na elaboração de sentidos.

Segundo Campos (2020), Costa (2022), Cunha (2019), Girão (2022) e Pascoal (2022), experiências como essa são recorrentes na Educação Infantil e evidenciam uma tensão entre propostas que privilegiam a reprodução de modelos e aquelas que reconhecem o desenho como linguagem. Quando a atividade se organiza em torno do ensino de formas consideradas corretas ou da aproximação a um modelo previamente definido, a ação docente desloca a centralidade do processo para o seu próprio modo de fazer, convertendo-o em um ideal de produção ao qual as crianças são conduzidas a se aproximar (Derdyk, 1998). Nessa perspectiva, produções que se distanciam desse modelo tendem a ser compreendidas como inadequadas, ainda que revelem percursos legítimos de apropriação e elaboração de conhecimentos e que a criança tenha respondido à proposta a partir de suas próprias referências.

Entre as manifestações de autoria nas produções infantis, foi observado também que as experiências pessoais estiveram presentes em dezessete (17) ocorrências, o que corresponde a 28% dos casos. No processo de codificação, reuni-se neste código as produções em que as crianças mobilizaram elementos de suas trajetórias, vivências cotidianas estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar para dar contexto aos seus desenhos. Nesses registros, as experiências pessoais como manifestações de autoria também foram identificadas durante o desenvolvimento das atividades, especialmente a partir das interações estabelecidas entre as crianças, seus pares e nós, pesquisadoras.

Um dos episódios que exemplifica esse código ocorreu na turma da professora Anita Malfaltti, durante o desenvolvimento do projeto institucional Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos, em uma proposta relacionada ao ciclo de vida das abelhas. Conforme discutido anteriormente, a atividade de produção de uma imagem gráfico-plástica foi antecedida por um momento de acolhida no qual a docente retomou os conhecimentos sobre características físicas e comportamentais desses insetos, abordando as distinções entre abelha rainha, operária e zangão, além de discutir sua participação no processo de produção do mel. A partir desse diálogo inicial, as crianças foram convidadas a representar uma abelha e uma flor, retomando elementos que haviam sido discutidos sobre a relação entre esses seres vivos, especialmente o processo de coleta de pólen.

Durante o desenvolvimento da atividade, João Elyc relatou que decidiu representar um zangão e uma margarida, conforme a apresenta Fotografia 26. Ao finalizar sua produção, compartilhou com a autora que em sua casa havia margaridas e que, em uma dessas flores, havia observado a presença de uma abelha. Ele estabeleceu uma relação entre essa experiência cotidiana e a proposta realizada em sala, explicando que o inseto que havia encontrado não poderia ser um zangão, pois esse tipo de abelha não possui ferrão. Como havia sido picada pelo inseto em questão, levantou a hipótese de que se tratava de uma abelha operária, relacionando essa característica ao papel de defesa atribuído a esse grupo durante as discussões realizadas em sala.

Fotografia 25 - *Experiências pessoais* como manifestação de *autoria* em imagem gráfico-plástica



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

É interessante perceber como essa criança articulou conhecimentos construídos no contexto escolar com experiências vivenciadas em seu cotidiano. Sem a apropriação das informações discutidas anteriormente, o inseto observado em sua casa poderia ser compreendido apenas como qualquer outro, presente próximo a flor. No entanto, ao mobilizar os conhecimentos sobre as características e funções das abelhas, a criança estabeleceu relações, formulou explicações e atribuiu novos sentidos à sua vivência. Nesse caso, Derdyk (1998) reconhece o desenho como espaço de reflexão, onde a representação gráfica

possibilitou retomar, organizar e comunicar compreensões elaboradas a partir de diferentes experiências.

Neste caso específico, a professora Anita Mafaltti criou condições para que as crianças elaborassem respostas próprias a partir de suas experiências, ao desenvolver uma proposta que dialogava com seus interesses e curiosidades. Esse movimento teve início na definição do objeto de estudo do projeto, escolhido a partir das questões e inquietações apresentadas pelo próprio grupo. Ao reconhecer as crianças como participantes ativas do processo investigativo, a docente favoreceu um contexto em que seus conhecimentos prévios e experiências pessoais fossem acolhidos e mobilizados na construção de novos saberes. Nessa perspectiva, Derdyk (1998) compreende que a produção gráfica, neste caso, extrapola o desenvolvimento de habilidades manuais, constituindo-se também como uma atividade que favorece o desenvolvimento da capacidade intelectiva da criança, permitindo-lhe elaborar hipóteses, construir explicações e produzir interpretações sobre a realidade em que vive.

Entre as manifestações de *autoria* nas produções infantis, observamos que a *autorrepresentação* esteve presente em sete (7) ocorrências, o que corresponde a 11% dos casos. No processo de codificação, reuniu-se neste código as produções em que as crianças se representaram por meio de figuras humanas, na forma como se viam, percebiam-se e posicionavam-se nos seus ambientes de convivência, para dar significado ao objeto de estudo da temática proposta. Nesses registros, a autorrepresentação pôde ser identificada tanto nos desenhos produzidos pelas crianças, através da linguagem gráfica, quanto em suas falas ao longo do desenvolvimento da atividade.

A turma da professora Djanira Motta, responsável por uma das turmas do pré-II [D], no curso do projeto institucional *Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos*, que se dedicou ao desenvolvimento de propostas relacionadas ao ciclo de vida do ovo, a professora apresentou às crianças alguns papéis, em formato de ovo que, à primeira vista, pareciam não revelar nenhuma informação. No entanto, ao serem submetidos à luz, através de uma luminária, os recortes revelavam diferentes animais que nascem de ovos. À medida que cada animal era desvendado, a professora conduzia uma conversa com as crianças, classificando-os entre domésticos e não domésticos.

A proposta despertou grande curiosidade no grupo, especialmente ao revelar animais que elas desconheciam nascer de ovos, já que, até aquele momento, o projeto havia se concentrado especificamente no estudo do ciclo de vida do ovo da galinha. A estratégia mostrou-se instigante ao mobilizar imagens como recurso para suscitar descobertas e

discussões, demonstrando que uma atividade simples, aliada à mediação docente, foi capaz de ampliar o repertório das crianças sobre os animais ovíparos. Ainda que esse conceito não tenha sido explicitamente nomeado, a proposta possibilitou o acesso ao conhecimento científico de forma lúdica e contextualizada às especificidades da faixa etária das crianças.

Após essa vivência, a professora propôs que cada criança desenhasse um animal que gostaria de ter, esclarecendo que não precisava ser um dos animais apresentados durante a atividade ou, necessariamente, um animal que fosse possível criar em casa. Embora a proposta estivesse centrada na representação de um animal, a maioria das crianças optou por desenhar também a si mesma ao lado do bichinho escolhido, conforme apresentado na Fotografia 27. Ainda que essa não fosse uma solicitação da professora, as crianças pareceram atribuir sentido à própria presença na cena, inserindo-se na relação que imaginavam estabelecer com o animal.

Fotografia 26 - *Autorrepresentação* como manifestações de *autoria* das crianças em suas imagens gráfico-plásticas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

É interessante observar que a abertura conferida pela proposta ampliou as possibilidades de interpretação e de criação das crianças. Ao não restringir a atividade à reprodução de um modelo ou de um animal específico, a professora possibilitou que cada uma definisse como daria forma à sua interlocução Nesse contexto, para algumas crianças, a representação do animal isoladamente não foi suficiente. Em vez disso, elas imaginaram situações de convivência, projetando-se em interações marcadas pelo cuidado, pela companhia e pelo desejo de compartilhar experiências com o animal escolhido. Essa escolha revela que a produção gráfica não se limitou à identificação de um objeto de interesse, mas

constituiu um espaço de elaboração de cenários imaginados, nos quais as crianças ocuparam um lugar ativo.

Para Derdyk (1998), a criança sente a necessidade de projetar seu esquema corporal no desenho que desenvolve. Esse movimento representa uma forma de expressar aquilo que está em constante processo de descoberta, enquanto ela explora e compreende o mundo: a si mesma. Desse modo, seus traços não se limitam à representação de elementos externos, mas constituem um espaço de expressão de diferentes dimensões da experiência infantil, como: i) seus desejos, ao representar aquilo que gostaria de vivenciar e possuir em sua realidade; ii) suas emoções, ao manifestar as respostas e sensações provocadas pelas experiências vividas; iii) seus sentimentos, elaborados a partir da interpretação e atribuição de sentidos às próprias emoções; e iv) aspectos de sua realidade psíquica, que encontram no desenho uma possibilidade de exteriorização e comunicação (Derdyk, 1998).

Entre os posicionamentos infantis identificados, a tentativa de participação constituiu outra forma, menos recorrente, pela qual as crianças buscaram envolver-se de maneira mais ativa na construção de suas imagens gráfico-plásticas. Essa manifestação foi identificada em quatro (4) ocorrências, correspondendo a 6% dos registros da categoria. No processo de codificação, reuniu-se nesse código as situações em que as crianças, durante o desenvolvimento das propostas, procuraram intervir no percurso de realização da atividade, apresentando ideias, fazendo questionamentos, sugerindo possibilidades ou buscando a validação da professora sobre suas escolhas.

É importante destacar que, na maioria dos casos em que esse tipo de participação foi identificada, as situações estavam relacionadas a propostas nas quais a mediação docente assumia um caráter mais autoritário, com maior delimitação sobre o que deveria ser produzido, os materiais a serem utilizados ou os caminhos a serem seguidos. Nesse contexto, a tentativa de participação pareceu surgir justamente como um movimento inicial de negociação com a proposta e com a mediação docente, como uma forma das crianças encontrarem possibilidades de inserção e expressão dentro de uma atividade com menor abertura para escolhas individuais.

Uma das experiências que exemplificou esse processo foi vivenciada com os encaminhamentos da professora Tarsila do Amaral, responsável por uma das turmas do pré-II [A], no contexto do projeto institucional Ciclo de vida: descobrindo o movimento da natureza e de nós mesmos, que desenvolveu propostas relacionadas ao ciclo de vida da borboleta. Antes do episódio aqui analisado, as crianças já haviam participado de diferentes experiências

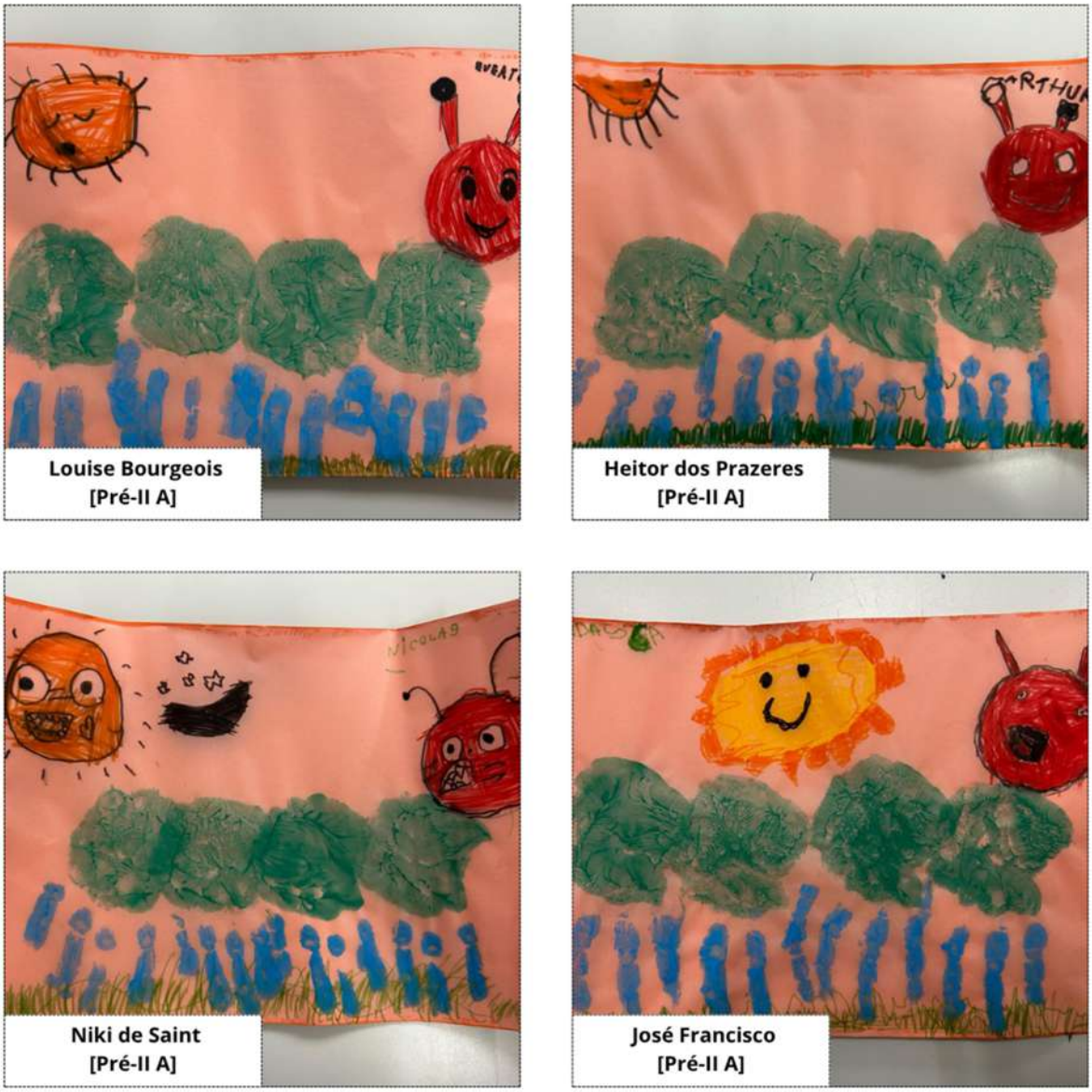
relacionadas a temática como: i) a leitura do livro de literatura infantil *A lagarta comilona*, de Eric Carle; ii) a observação de imagens de diferentes espécies de lagartas e borboletas; e iii) o acompanhamento da metamorfose de uma lagarta cítrica real, trazida para a o jardim da instituição em um jarro.

Em uma das propostas que envolveu a produção da imagem gráfico-plástica, a professora não retomou diretamente o percurso investigativo construído com as crianças, conduzindo a realização de uma lagarta por meio de uma sequência de etapas previamente definidas por ela. Antes do início da atividade, orientou que elas deveriam acompanhar atentamente seus comandos para realizar cada etapa da produção. Inicialmente, utilizando a lousa como referência, demonstrou como deveria ser feita a representação da grama na parte inferior da folha, orientando que utilizassem pequenos traços próximos uns dos outros e que não ocupassem grande parte do espaço disponível. Para esse primeiro momento, disponibilizou apenas o lápis hidrocor verde.

Na sequência, a professora chamou as crianças individualmente para realizar a impressão da lagarta. Pintou a palma de uma das mãos de cada uma com tinta verde e os dedos indicador, médio, anelar e mindinho com tinta azul, e carimbou suas mãos sobre o papel, formando o corpo do animal. Após essa etapa, aguardaram a secagem da produção. Para construir a cabeça da lagarta, a professora utilizou o fundo de um copo como molde para delimitar o espaço que seria preenchido. Embora inicialmente tivesse feito um esboço das antenas e das características do rosto, optou por apagar essas marcações, permitindo que as próprias crianças realizassem essa parte da composição. Nesse momento, disponibilizou apenas as cores vermelha e preta, que deveriam ser utilizadas para pintar a cabeça e as antenas.

Foi durante essa etapa final que NIki de Saint solicitou à professora autorização para desenhar também um sol em sua produção, pois havia percebido que ainda existia espaço disponível no papel. A professora permitiu a inclusão desse elemento e, a partir dessa abertura, outras crianças também demonstraram interesse em acrescentar novos componentes aos seus desenhos, realizando pedidos semelhantes, como inserir um rosto para a lagarta também, conforme apresenta Fotografia 28. Esse episódio evidenciou uma tentativa de participação das crianças no processo de construção da produção que,, mesmo diante de uma proposta bastante delimitada, buscaram ampliar as possibilidades de composição a partir de suas próprias ideias.

Fotografia 27 - *Tentativa de participação* como manifestação *dos posicionamentos infantis* nas imagens gráfico-plásticas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Nesse tipo de situação, concorda-se com Marra (2023) ao discutir que propostas como a desenvolvida por Tarsila do Amaral podem conduzir as crianças a uma relação mais restrita com o desenho, na medida em que delimitam previamente como traçar, quais cores utilizar e de que maneira organizar os elementos no suporte. Esse tipo de mediação reduz as possibilidades de exploração criativa da criança, não apenas em relação às escolhas compositivas, mas também no contato com os próprios materiais. A tinta, por exemplo,

frequentemente é pouco explorada nas práticas de produção gráfica por ser associada à sujeira ou à desorganização, e, quando inserida nas propostas, muitas vezes aparece submetida a um modo específico de utilização, afastando-se de sua potência enquanto material de experimentação.

No caso observado, identifica-se que essa proposta possivelmente teve como referência um modelo disponível em repositórios educativos na internet, a partir do qual a professora organizou uma sequência de procedimentos que deveriam ser seguidos pelas crianças. Embora a atividade possibilitasse a produção de uma representação da lagarta, grande parte das decisões relacionadas ao processo já havia sido definida previamente: a composição dos elementos, os materiais utilizados, as cores disponíveis e a forma de aplicação da técnica. Dessa maneira, as crianças participaram como co-autoras de uma produção cuja estrutura principal já estava estabelecida pelo adulto, tendo reduzidos os espaços para imprimir suas próprias escolhas.

Conforme aponta Marra (2023), quando a mediação docente prioriza a reprodução de um resultado esperado, podem ser limitadas as mensagens e sentidos que poderiam emergir das produções infantis, favorecendo certa homogeneização dos desenhos e afastando-os das singularidades de seus produtores. Nesse episódio, isso pôde ser percebido quando as crianças buscaram inserir novos elementos em suas produções e precisaram recorrer à autorização da professora para fazê-lo. A tentativa de acrescentar um sol, olhos e um sorriso demonstrou um movimento de posicionamento diante da proposta, uma busca por ampliar os limites estabelecidos. No entanto, mesmo essas iniciativas permaneceram condicionadas à validação adulta.

5 TECENDO OS ÚLTIMOS TRAÇOS

Ao longo da formação da autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, uma inquietação esteve permanentemente presente em sua trajetória . À medida em que se viu tendo contato com fenômenos de caráter educacional, social, cultural, político e econômico, que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, passou a se questionar em qual momento é possível se reconhecer como professora. Com efeito, a resposta não apareceu de imediato, pois precisou mobilizar uma série de reflexões sobre a complexidade da docência e o processo de tornar-se uma profissional capaz de atuar em um campo que é, por vezes, marcado pela imprevisibilidade.

Assim que ingressou no curso de Pedagogia, acreditava que os anos vivenciados como licencianda seriam suficientes para lhe conferir segurança e preparo para a atuação docente. Ainda sem conhecer profundamente a realidade daqueles a quem muitas de suas críticas eram direcionadas, percebeu, à medida que as leituras e discussões avançavam, que suas certezas, antes tomadas como inquestionáveis, começavam a dar lugar a novas perspectivas. A segurança inicialmente imaginada como ponto de chegada cedeu espaço à dúvida, que passou a constituir seu ponto de partida. Desse modo, passou a compreender a dúvida não como ausência de conhecimento, mas como impulso para a reflexão e como ponto de partida de um processo identitário em permanente construção.

Nesse sentido, a graduação não ofereceu soluções prontas para os questionamentos que emergiam nos diferentes contextos educativos que esta autora esteve inserida, sendo impossível prever integralmente todos os desafios que atravessavam o cotidiano da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Caso fosse possível antecipar situações e indicar previamente como agir diante delas, a formação estaria reduzida à aquisição de procedimentos e técnicas aplicáveis, desconsiderando a complexidade que envolve o saber-fazer docente. Na verdade, a graduação comprometeu-se em suscitar dúvidas, oferecer caminhos e disponibilizar instrumentos que possibilitassem não apenas compreender a realidade, mas também construir formas de intervir no campo da atuação pedagógica.

Nesse cenário, a pesquisa passou a ser compreendida como um caminho, passível de ser percorrido frente às inquietações que surgiam no curso de Licenciatura em Pedagogia. Percebeu-se também que, ao buscar respaldo nos conhecimentos produzidos por outros educadores que enfrentaram desafios semelhantes aos desta autora no exercício de sua profissão, não eram encontradas respostas prontas, mas referências que possibilitavam avaliar

e reconstruir suas ações, de modo que o acesso ao conhecimento científico, de forma contextualizada e significativa, pudesse ser garantido a todas as crianças.

As reflexões até aqui apresentadas foram construídas a partir das experiências vivenciadas pela autora em projetos de iniciação científica, os quais, por sua vez, foram desenvolvidos ao longo da graduação. Embora as disciplinas que compuseram esse percurso tenham sido fundamentais para sua formação teórica e metodológica, a inserção em espaços de pesquisa possibilitou uma trajetória formativa diferenciada. Ao aproximar a graduanda dos processos de construção do conhecimento científico, a iniciação científica contribuiu para que ela deixasse de ocupar apenas o lugar de receptora de saberes para se reconhecer como sujeito capaz de investigar e produzir inferências à realidade educativa.

Dentre as experiências proporcionadas pela inserção da autora em projetos de iniciação científica, a revisão de literatura constituiu-se um exercício fundamental para compreender as possibilidades de contribuição da pesquisa para o campo investigado. A partir desse movimento, a delimitação do objeto de estudo do presente trabalho, desenvolvido em articulação com o projeto PIBIC/CNPq 2025/2026, foi construída em diálogo com as investigações realizadas anteriormente (PIBIC/CNPq 2023/2024 e 2024/2025) e com os estudos identificados em trabalhos desenvolvidos por Instituições de Pós-Graduação da região Nordeste, no período de 2019 a 2024 sobre os cenários visuais da Educação Infantil e as imagens gráfico-plásticas das crianças.

Nesse percurso de reconhecimento do campo investigativo, observou-se que as pesquisas voltadas aos cenários visuais das salas de referência da Educação Infantil contribuíram, principalmente, para a identificação dos elementos que compõem esses espaços, embora nem sempre tenham aprofundado a problematização acerca dos sentidos pedagógicos atribuídos à sua presença no cotidiano escolar, aspecto que constitui uma das discussões centrais da presente investigação. Aragão (2022), Barza (2022), Girão (2022), Silva (2022), Abreu-Neto (2023), Andrade (2023), Aquino (2023), Araújo (2020), Carvalho (2019), Menezes (2021), Silva (2020) e Souza (2019) evidenciaram a recorrência de determinados elementos visuais, como: i) alfabetos; ii) numerais; iii) calendários; iv) chamadinhas; v) rotina; vi) produções infantis; vii) cantinhos; e viii) itens decorativos.

No que se refere às produções imagéticas infantis, estudos como os de Aquino (2020), Lima (2019), Pascoal (2022), Silva (2021), Souza (2023), Furtado (2023), Santos (2019) e Sousa (2019) evidenciaram o desenho como uma forma de comunicação, registro e expressão das experiências vividas pelas crianças, reconhecendo suas produções como possibilidades de

acompanhar seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e construção de sentidos sobre o mundo. Essas contribuições foram fundamentais para a compreensão do desenho enquanto linguagem infantil e também orientaram a presente investigação na análise das produções imagéticas das crianças como manifestações de suas experiências, percepções e modos próprios de interpretar a realidade.

Vale salientar que, embora essas pesquisas tenham produzido importantes contribuições acerca dos espaços educativos e das produções imagéticas das crianças, ainda se identificava a necessidade de ampliar o olhar sobre os cenários visuais das salas de referência, compreendendo-os não apenas como uma composição estética ou um conjunto de materiais dispostos no ambiente, mas como uma dimensão pedagógica que participa da constituição das experiências infantis. A partir dessa lacuna, emergiu a questão que orientou esta investigação: quais imagens se instituem nos cenários visuais das salas de referência e nas produções imagéticas de crianças da pré-escola de uma instituição municipal de João Pessoa?

Na tentativa de responder essa questão, fez-se o mapeamento dos materiais visuais presentes nas salas de referência, constatando-se a predominância de *adornos* (26,9%). Notou-se, ainda, que tais materiais não integravam as propostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, configurando-se, em alguns contextos, como elementos decorativos, incorporados ao ambiente sem uma intencionalidade educativa claramente estabelecida. Tal constatação permitiu compreender que a composição visual dos espaços não está reduzida à presença de determinados recursos, pois envolve compreender seus usos, significados e contribuições para a construção de ambientes que favoreçam interações e brincadeiras.

As *imagens gráfico-plásticas* (18,2%) ocuparam um lugar significativo na constituição dos espaços da Educação Infantil. Mais do que elementos expostos nas salas de referência, essas produções revelaram possibilidades de participação das crianças na construção dos ambientes que integram, indicando que a organização visual desses espaços também pode expressar formas de reconhecimento das suas experiências, ideias e modos de compreender o mundo. Nesse sentido, a exposição das criações infantis nas salas de referência mostrou-se um espaço constitutivo das relações e sentidos produzidos pelos próprias crianças.

Nesses espaços, identificou-se a presença de estereótipos que perfomavam representações de gênero e raça/etnia, com maior recorrência de *representações associadas ao gênero feminino* (26%) quando comparadas ao *masculino* (24%), e de personagens *brancos* (27%) frente aos *negros* (23%). Esses resultados demonstraram que os cenários

visuais das salas de referência não estavam limitadas à organização do ambiente, na medida em que também contribuíam para valorizar determinadas formas de existência, enquanto outras permaneciam invisibilizadas ou pouco representadas. Embora não determinassem a maneira como as crianças construíam suas identidades, tais representações participavam dos discursos culturais que atravessavam as experiências infantis e influenciavam os modos de percepção sobre si mesmas e os outros.

No que se refere às relações estabelecidas entre os materiais visuais que compõem os cenários das salas de referência e as produções imagéticas das crianças, constatou-se que as atividades voltadas à produção de imagens gráfico-plásticas ocorreram, em sua totalidade, por meio do *direcionamento docente* (100%). A análise dessas experiências revelou a predominância de *referências visuais* (53%) como estratégia de condução das propostas associadas a processos de reprodução e cópia. Entretanto, identificou-se que as experiências em que predominavam *comandos verbais* (47%) apresentavam maior ocorrência de produções autorais, evidenciando que a construção de espaços de criação infantis estavam relacionadas mais aos enunciados que orientavam a participação das crianças que ao recurso utilizado.

Observou-se, também, que, quando as propostas eram construídas de forma dialógica, considerando os conhecimentos, interpretações e experiências infantis, as crianças encontravam maiores possibilidades de produzir sentidos próprios sobre as temáticas trabalhadas. Em contrapartida, quando as referências visuais eram utilizadas como modelos a serem reproduzidos, limitavam-se às possibilidades de criação, favorecendo processos de cópia e homogeneização das produções. Assim, os resultados da pesquisa indicam que os cenários visuais estabelecem relações significativas com as imagens produzidas pelas crianças, mas é a intencionalidade pedagógica e a qualidade da mediação docente que definem se esses elementos funcionarão como disparadores da autoria infantil ou como instrumentos de reprodução.

No que se refere à compreensão dos sentidos produzidos pelas crianças e suas formas de se representar através das imagens que produzem, a pesquisa evidenciou que as imagens gráfico-plásticas constituem espaços de expressão de ideias, experiências e repertórios infantis. Entre os posicionamentos identificados, a *autoria* (94%) se materializou, principalmente por meio do *desenvolvimento de narrativas* (61%), manifestações relacionadas às *experiências pessoais* (28%) e à *autorrepresentação* (11%). Tais resultados reforçam que as imagens produzidas pelas crianças não se restringem somente à mediação desenvolvida, mas revelam uma forma de se fazer vista ao anunciar seus processos de apropriação de conhecimentos.

Os resultados desta pesquisa contribuem para o campo da Pedagogia ao reafirmarem a importância de um olhar atento e sensível do educador para as imagens que atravessam o cotidiano da Educação Infantil. Ao compreender que as imagens não ocupam um lugar secundário nas experiências infantis, mas participam das formas pelas quais as crianças se relacionam com os espaços, os conhecimentos e consigo mesmas, torna-se necessário ampliar o olhar sobre os elementos visuais que constituem os ambientes educativos. Nesse sentido, pedagogos/as e, especialmente, professoras que atuam na Educação Infantil, são convidadas, a partir desse trabalho, a reconhecer que aquilo que compõe visualmente a sala de referência comunica concepções, produz sentidos e interfere nas possibilidades de participação, expressão e pertencimento das crianças.

Além disso, a pesquisa interpela-nos a refletir que o papel docente não está restrito à elaboração de propostas ou à seleção de materiais, pois envolve a capacidade de criar condições para que as crianças possam interpretar, imaginar, transformar e atribuir novos significados às experiências vivenciadas. Ao compreender as produções infantis como formas legítimas de comunicação e construção de conhecimento, professoras da primeira infância podem ampliar sua escuta para o que as crianças revelam por meio de seus traços, narrativas e escolhas. Sendo assim, os resultados da investigação reforçam a necessidade de uma prática pedagógica comprometida não apenas com o que as crianças aprendem, mas, também, com o que elas têm a dizer e representar sobre o mundo que compartilham.

Embora essa investigação tenha possibilitado compreender como os cenários visuais das salas de referência e as produções imagéticas das crianças se constituem no cotidiano da pré-escola, alguns aspectos permanecem como possibilidades para novos estudos. Entre eles, as representações de gênero e raça/etnia presentes nesses espaços que, embora tenham sido identificadas na pesquisa, demandam aprofundamentos específicos acerca de como essas imagens participam dos processos de construção das identidades infantis, dos sentimentos de pertencimento e das formas pelas quais as crianças reconhecem a si mesmas e os outros. Assim, pesquisas futuras podem ampliar tal discussão, na medida em que se dediquem a investigar como as crianças interpretam, negociam e ressignificam as representações de gênero e raça/etnia no cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU-NETO, Raimundo Simas. **A teoria histórico-cultural e o processo de apropriação da linguagem escrita:** repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

ANDRADE, Ana Caroline Sales. **Caminhos e travessias do desenho infantil:** experiências de infância e formação que emergem na narrativa de si de professoras da educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ANDRADE, Juliana Santos. **Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil:** aspectos legais e pedagógicos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

AQUINO, Diana Pereira. **Práticas pedagógicas alfabetizadoras:** contribuições para aprendizagens significativas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil:** uma negociação visível por meio da documentação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais…** São Paulo:Verus Editora, 2005.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da educação infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes perspectivas sobre a infância: algumas reflexões. *In:* FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Orgs.). **Infâncias, crianças, educação infantil:** diferentes olhares. Fortaleza: EDUECE, 2020.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **O uso do livro didático na educação infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE - Problematizando visualidade e questionando estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos estudos da cultura visual. **Educar em revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/XwkQ9L8TwZVKzqJbYN9kywv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARZA, Valéria Suely Simões. **O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns:** o processo de transição das crianças do último ano da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2022.

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional n.° 001/2013**. Brasília, Df: Conselho Nacional de Saúde, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.° 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou de informações identificáveis. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. [**Constituição** (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional n.° 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n.° 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a lei n.° 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, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/588172#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.° 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de educação Básica, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF. Acesso em: 17 jan. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **“Minha tia mandou pintar mais”:** a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CARDOSO, Cintia. Pedagogia da branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnicos-raciais em um núcleo de educação infantil do município de Florianópolis/SC. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negro/as, 11., 2020, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: https://www.copene2020.abpn.org.br/resources/anais/10/copene2020/1619439882_ARQUIVO_d306ffc72781fd1e890383abf540fffc.pdf. Acesso em : 23 jun. 2026.

CARLOS, Erenildo João. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. *In*: CARLOS, Erenildo João (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 11-25.

CARVALHO, Evellyn Lapa Falcão de. **Educação socioemocional e a educação infantil:** um estudo transdisciplinar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na Educação Infantil:** a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes. 2019. Dissertação (Mestrados em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

CASTRO, Mayara Alves de. **Memórias do cotidiano:** rotinas, práticas pedagógicas e narrativas no centro de educação infantil Manoel Malveira Maia. 2021. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

CONCEIÇÃO, Isabel Cristina Lima. Breve histórico da educação infantil no Brasil: olhar para o passado para compreender o presente. *In*: Congresso Nacional de Educação, 3., 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Educação Infantil.

CONTO A CONTO. **A fantástica amizade entre o sol e a lua**. Youtube, 2023. Disponível em: https://youtu.be/xk0USz7LO1E?is=Owo7zHPKZ1HkCq_J. Acesso em: 29 jun. 2026.

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

COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da. **"A parte mais odiosa é obedecer!**": as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças pequenas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CUNHA, Natália Marina Dantas. **A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. *In*: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 2008.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FARIAS, Islorrane de Jesus. **A igualdade de gênero e o brincar na educação infantil:** um guia para a comunidade escolar. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704878/6/A%20IGUALDADE%20DE%20GE%CC%82NERO%20E%20O%20BRINCAR%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20INFANTIL%283%29.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

FERRARO-NETA, Ione Rathge; SILVA, Gabriela Rodrigues da; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. Análise das produções acadêmicas brasileiras sobre as práticas pedagógicas com imagens na educação infantil. Congresso Nacional de Educação, 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109526. Acesso em: 6 ago. 2026.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. **A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na educação infantil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Leitura e escrita na educação infantil:** sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GOÉS, Margareth Sacht. O desenho infantil como produção de texto: "Sim! Pode desenhar!". **Revista educação, cultura e sociedade**, [s/l], v. 10, n. 22, p. 254-268, 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8632/6903. Acesso em: 30 jun. 2026.

GONDIM, Raquel de Sousa *et al.* Práticas pedagógicas antirracistas na Educação infantil: fortalecendo identidade, diversidade e protagonismo na UAPI. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 17, n. 9, p. 01-21, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9277/6314. Acesso em : 23 jun. 2026.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para a Erina ninguém diz nada… E nós não podemos fazer o que queremos: a educação da cultura visual na educação infantil. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza Horn. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JOÃO PESSOA. Secretaria Municipal de João Pessoa. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil**. João Pessoa, 2023.

JUSTO, Karen Costa Vasconcelos. **A arte contemporânea em diálogo com a educação infantil:** a biografia educativa de uma professora. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550. Acesso em: 04 jan. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KLÜBER, Tiago Emanuel. Apresentação. *In*: KLÜBER, Tiago Emanuel (Org.). **Pesquisa qualitativa fenomenológica ao estar-com o Atlas.ti**. Cachoeirinha: Fi, 2025.

LIMA, Fabiana Mendonça. **Diversidade cultural:** as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil do povo pitaguary. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NICOLODI, Thalita. O lugar do desenho na educação infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**, [s/l], v. 22, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4120. Acesso em: 30 jun. 2026.

LÖSCH; Silmara; RAMBO; Carlos Alberto; FERREIRA; Jacques de Lima. A pesquisa exploratório na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247. Acesso em: 30 jan. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MARQUES, Janote Pires. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco.** Ano 19, n. 28, p. 263-248, 2016. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985. Acesso em: 31 jan. 2026.

MARRA, Edite Gomes de Lima. A importância do desenho livre na educação infantil. **Revista mais educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 5, p. 440-447, 2023. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/en/artigosv6-n5-julho-2023/32. Acesso em: 9 jul. 2026.

MARTINS, Alice Fátima. Toda criança desenha… Toda criança desenha?!. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual?. **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 64-79, 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999. Acesso em: 21 jan. 2026.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de; MELO, Rita de Cássia Braga de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. O Atlas.ti para a análise de fotos na pesquisa qualitativa: uma discussão ilustrada sobre os métodos visuais na educação. *In*: Congresso Nacional de Educação, 10, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Representações sociais, subjetividade e educação, 2011.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins. Produção de dados na perspectiva fenomenológica de investigação ao-estar-com-o-software-ATLAS.ti. *In*: KLÜBER, Tiago Emanuel (Org.). P**esquisa qualitativa fenomenológica ao estar-com o Atlas.ti**. Cachoeirinha: Fi, 2025.

ODY, Camila de Mello; MÜGGE, Ernani. Leituras de narrativas por imagens na Educação Infantil. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann; MARTINS, Rosemari Lorenz. (Orgs.). **Das teorias à prática pedagógica**: propostas para a educação infantil. Novo Hamburgo: Feevale, 2021, p. 113-147.

OLIVEIRA, Letícia Neves; FERREIRA, Kirla Korina Anderson. Feminilidades e masculinidades na educação infantil. **Holos**, v. 8, p. 1-11, 2022.

PASCOAL, Niara Mackert. **Criatividade e processos criativos nas aulas de artes visuais do movimento pró criança**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78–95, mar. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124. Acesso em: 30 dez. 2025.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

PEREIRA, Aline dos Santos; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. A mediação pedagógica em escolas da Paraíba: o papel docente na construção do conhecimento escolar. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

RAMON, Rosangela; SOUZA, Nagmar Ferreira de. A produção de dados nas teses e dissertações do grupo Ifem. *In*: KLÜBER, Tiago Emanuel (Org.). **Pesquisa qualitativa fenomenológica ao estar-com o Atlas.ti**. Cachoeirinha: Fi, 2025.

RODRIGUES, Talita Almeida; BESSA, Sara Façanha; GONÇALVES, Rebeca Veras. **O não lugar da infância na história da educação brasileira:** uma trama de concepções e significados. *In:* FROTA, Ana Maria Monte Coelho; MORAES, Rosalina Rocha Araújo; CYSNE, Juliana de Brito (Orgs.). **Infâncias, crianças, educação infantil:** diferentes olhares. Fortaleza: EDUECE, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. [s/l]: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Daniel Medeiros dos. **Os desenhos na educação:** documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar a educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SANTOS, Diego Junior da Silva Santos *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod**, [s/l], v. 15, n. 3, p. 121-124, jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/abstract/?lang=en. Acesso em: 23 jun. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-70, jul/dez. 2003.

SILVA, Gabriela Rodrigues da; FERRARO-NETA, Ione Rathge; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. Modos de apropriação e práticas com imagens por professoras da pré-escola: investigações na rede municipal de João Pessoa. **Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga**, v. 13, 2026. Disponível em:

SILVA, Maria Kênia Firmino da. **Literatura infantil e educação matemática na educação infantil:** atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis, com múltiplas linguagens e o voo de crianças bem pequenas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Roseane Pereira da. **"Tarefa é com lápis":** um estudo etnográfico sobre as culturas do escrito na alfabetização de crianças da escola pública. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Sayonara Fernandes da Silva. **Por uma pedagogia do visual:** a leitura de narrativas por imagens na educação infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOARES, Silvana Mendes Sabino. **Oralidade e escrita:** o jardim secreto da linguagem verbal na educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOUSA, Danielle Gomes de. **O letramento literário e visual na educação infantil:** uma investigação da leitura de narrativas por imagens. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SOUZA, Conceição de Maria Oliveira. **Faces e interfaces da linguagem das artes visuais na educação infantil:** diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da unidade básica "Pequeno Polegar". Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes. Educação infantil e rotina pedagógica. *In:* Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68450. Acesso em: 23 jun. 2026.

TAVIN. Kevin Michael; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da infância e da imagem: "aconteceu um fato grave, um incidente global". *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.).

Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola… Santa Maria: UFSM, 2010.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação:** o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de educação infantil de Maceió. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

A pesquisa intitulada “Na tramas das imagens: cenários visuais que se instituem e se constituem na rede municipal de ensino de João Pessoa” é coordenado pela professora pesquisadora Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa tem como objetivo geral: investigar como as imagens se instituem e se constituem nas salas de referência da pré-escola da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, e como objetivos específicos: mapear as imagens que constituem os cenários visuais das salas de referência; Conhecer as concepções docentes que permeiam as vivências com uso de imagens e as relações que são estabelecidas entre elas e os cenários visuais das salas de referência; Identificar o quê e como as crianças pensam, fazem-se ouvir e se representar através de suas falas e das imagens que produzem; Conhecer como se estabelecem as relações entre professoras, crianças e seus diferentes repertórios imagéticos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, pretende-se realizar entrevistas grupais com crianças e professoras da pré-escola, da rede municipal de João Pessoa-PB, além de registrar por meio de fotografias os cenários visuais que compõem as salas de referência, a fim de sistematizar as concepções e percepções de professoras e crianças sobre o uso pedagógico de imagens e suas produções gráfico-plásticas.

No decorrer da investigação poderão ocorrer alguns acontecimentos que afetem, direta ou indiretamente, a realização e o alcance dos objetivos da pesquisa, a saber: 1) a inviabilidade de realização das entrevistas grupais com as professoras, em razão do tempo como um fator limitante, ou das entrevistas com as crianças, caso elas se encontrem mais inquietas no dia em que for conduzido o processo de coleta de dados; 2) Participações voluntárias reduzidas por parte dos sujeitos da pesquisa, podendo resultar em análises inconsistentes.

Por outro lado, caso a pesquisa seja desenvolvida, poderá trazer alguns benefícios potenciais, diretos ou indiretos aos (às) participantes da pesquisa. Para as professoras: reflexões e conhecimentossobre a inserção de imagens nas práticas pedagógicas infantis; para as crianças: estímulo à atividade criativa e imaginativa no que tange às suas produções gráfico-plásticas; para a coordenação pedagógica e gestoras: reflexão crítica acerca das imagens (exemplo: videográficas, digitais, fotocopiadas etc.), que são disponibilizadas às docentes para realização de suas práticas pedagógicas com as crianças.

Os dados coletados serão analisados à luz da técnica Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011), o que envolverá classificação das categorias de análise, organização dos enunciados por categorias (unidades de análise) e interpretação à luz do referencial teórico a partir de três fases: pré-análise, exploração do material coletado e interpretação dos dados. A pesquisa contará com o apoio do *software Atlas.ti*, que facilitará o trabalho desde a etapa de preparação dos dados aos estágios finais da pesquisa.

Vale salientar que o processo avaliativo a respeito das relações entre professoras, crianças e seus diferentes repertórios imagéticos, ocorrerá desde a discussão do assunto, em reuniões de planejamento com a equipe do projeto, à etapa de mapeamento e análise dos dados coletados.

Por fim, esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em todas as etapas da pesquisa.

Diante do exposto, estou ciente que receberei uma cópia desse documento, que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, assim como para publicar os resultados da investigação.

João Pessoa, _____/_____/_____

_____

Assinatura da participante da pesquisa

Pesquisadora responsável:
Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina - DHP/CE/UFPB
Endereço: Campus I/ Centro de Educação - UFPB
Telefone: (83) 98650-5020

Comitê de Ética responsável:
Centro de Ciências da Saúde da UFPB
Endereço: Campus I/Prédio do CCS UFPB - 1º andar
CCAE: 90134225.4.0000.5188/ Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: evelynfaheina@gmail.com E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Convidamos sua criança a participar do estudo **"Na trama das imagens: cenários visuais que instituem e se constituem na rede municipal de ensino de João Pessoa"** que tem como professora responsável Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

De modo geral, pretende-se conhecer como as imagens se instituem e se constituem nas salas de referência da pré-escola, da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Para tanto, de modo específico objetivamos: mapear as imagens que constituem os cenários visuais das salas de referência; Conhecer as concepções docentes que permeiam as vivências com uso de imagens e as relações que são estabelecidas entre elas e os cenários visuais das salas de referência; Identificar o quê e como as crianças pensam, fazem-se ouvir e se representar através de suas falas e das imagens que produzem; Conhecer como se estabelecem as relações entre professoras, crianças e seus diferentes repertórios imagéticos.

Poderão ocorrer alguns acontecimentos que afetem, direta ou indiretamente, a realização e o alcance dos objetivos da pesquisa, a saber: 1) a inviabilidade de realização das entrevistas grupais com as crianças, em razão do tempo como um fator limitante ou no caso delas se encontrarem mais inquietas no dia em que for conduzido a entrevista. 2) Participações voluntárias reduzidas, podendo resultar em análises inconsistentes. Por outro lado, caso a pesquisa seja desenvolvida, poderá trazer alguns benefícios. Para as crianças, em particular, pode-se colaborar no sentido de estimular a realização de produções gráfico-plásticas, que despertem sua autonomia, criatividade, imaginação, socialização, desenvolvimento psicomotor etc..

Os dados coletados serão analisados à luz da técnica Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011), o que envolverá classificação das categorias de análise, organização dos enunciados por categorias (unidades de análise) e interpretação à luz do referencial teórico a partir de três fases: pré-análise, exploração do material coletado e interpretação dos dados. A pesquisa contará com o apoio do *software Atlas.ti*, que facilitará o trabalho desde a etapa de preparação dos dados aos estágios finais da pesquisa.

Diante disso, gostaríamos muito de contar com o(a) senhor/senhora, lembrando que não é obrigado (a) a participar e não tem problema se desistir. O estudo será feito dentro da sala de referência, onde as crianças **serão** "entrevistadas", em um momento de roda de conversa informal sobre suas produções gráfico-plásticas (desenhos, pinturas, colagens etc.). Para isso, será usado apenas registros das respostas dadas pelas crianças e fotografias de suas produções. **Em hipótese alguma, as fotografias, partes do arquivo da pesquisa, mostrará o rosto das crianças.**

Caso aconteça algo errado, o senhor/senhora poderá nos procurar através dos contatos que estão no final desse termo. **A sua participação é importante para contribuir com nossa pesquisa e a produção de conhecimento científico na Educação**. As informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que sua criança está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que o senhor/senhora nos der. Os resultados serão publicados em eventos acadêmicos, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações das crianças participantes.

João Pessoa, ____/____/____

Eu_____, responsável pela criança _____, autorizo sua participação na pesquisa "**Na trama das imagens: cenários visuais que instituem e se constituem na rede municipal de ensino de João Pessoa**." Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir. Recebi uma cópia desse termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Pesquisadora responsável:
Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina - DHP/CE/UFPB
Endereço: Campus I/ Centro de Educação - UFPB
Telefone: (83) 98650-5020
E-mail: evelynfaheina@gmail.com

Comitê de Ética responsável:
Centro de Ciências da Saúde da UFPB
Endereço: Campus I/Prédio do CCS UFPB - 1º andar
CCAE: 90134225.4.0000.5188/ Telefone: (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br