

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN - RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ANÁLISE IMAGÉTICA DOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
DISCURSOS PRESENTES NA TEORIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VALÉRIA BERTOLETTI LOPES

FREDERICO WESTPHALEN – RS
2026

VALÉRIA BERTOLETTI LOPES

**ANÁLISE IMAGÉTICA DOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
DISCURSOS PRESENTES NA TEORIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

L856a Lopes, Valéria Bertoletti

Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil : os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica / Valéria Bertoletti Lopes. – 2026. 117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro.

1. Educação Infantil. 2. Representações imagéticas. 3. Ambiente escolar. 4. Infância. 5. Práticas pedagógicas. I. Nogaro, Arnaldo. II. Título.

CDU 37

VALÉRIA BERTOLETTI LOPES

**ANÁLISE IMAGÉTICA DOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
DISCURSOS PRESENTES NA TEORIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito final à
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação – Mestrado da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico
Westphalen - RS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (Orientador)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof.^a Dra. Eliane Cadoná

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof.^a Dra. Sandra Simone Hopner Pierozan

(Universidade Federal da Fronteira Sul)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen - RS

CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Alzenir José de Vargas

Coordenação de Programa

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Mestranda

Valéria Bertoletti Lopes

Linha de Pesquisa

Formação de professores, saberes e práticas educativas

Temática

Educação Infantil

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AND	Booleano E
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
E.V.A.	Etileno Acetato de Vinila
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Org.	Organização
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TAI	Termo de Autorização da Instituição
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido não tecido
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Predominância de modelos visuais pré-fabricados (CV198).....	65
Figura 2: Propostas prontas, mecânicas e repetitivas (CV78, CV79, CV308).....	66
Figura 3: Composições decorativas (CV494, CV103, CV256, CV137).....	67
Figura 4: Composições temáticas e comemorativas (CV519, CV513, CV106).....	67
Figura 5: Cartazes em E.V.A. e padronização visual (CV313, CV376, CV003, CV299).....	69
Figura 6: Produções sobre o outono em turmas diferentes (CV192, CV257)	71
Figura 7: Placas padronizadas na identificação dos espaços escolares (CV498, CV486, CV275, CV281, CV525, CV130)	72
Figura 8: Portas das salas referência ilustradas (CV436, CV140, CV002, CV100).....	73
Figura 9: Materiais expostos em faixa elevada na parede (CV390).....	74
Figura 10: Escritas prescritivas nos cartazes de combinados (CV209, CV184, CV405, CV380).....	75
Figura 11: Excesso de elementos visuais nas salas de referência (CV181, CV228, CV340, CV464)	77
Figura 12: Fragilidades estruturais evidenciadas (CV62, CV94, CV333, CV50, CV321)...	80
Gráfico 1: Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Anotada.....	17
Gráfico 2: Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Sistematizada.....	18
Gráfico 3: Seleção de Produções Acadêmicas na Bibliografia Categorizada.....	19
Gráfico 4: Tempo de atuação profissional e institucional.....	53
Gráfico 5: Fontes de estudo e atualização pedagógica.....	55
Gráfico 6: Quem decide o que é exposto nos ambientes da escola.....	59
Gráfico 7: Aparece com mais frequência nos ambientes da escola.....	60
Quadro 1: Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Propositiva.....	21
Quadro 2: Matriz de análise do <i>corpus</i> visual nas instituições participantes.....	33

RESUMO

Esta dissertação é uma proposição junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS e está integrada à linha de pesquisa 1 - Formação de professores, saberes e práticas educativas. Investiga as representações imagéticas presentes nos ambientes de Educação Infantil que atendem crianças pequenas e os discursos pedagógicos que elas comunicam na relação entre teoria e prática. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: quais discursos estão presentes na teoria e na prática das escolas de Educação Infantil que são comunicados pelas produções imagéticas das crianças pequenas em seus ambientes? Para dar conta deste, definiu-se como objetivo geral investigar as representações imagéticas nos ambientes de Educação Infantil que atendem crianças pequenas e como elas podem revelar discursos que refletem as teorias e práticas que amparam o processo pedagógico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, matriz interpretativa e corte transversal, envolveu a aplicação de questionário eletrônico, entrevistas semiestruturadas e trabalho de campo com observação e registro fotográfico controlado das produções imagéticas e de outros elementos visuais presentes nos ambientes, com resguardo ético e desidentificação das participantes e das instituições. Participaram 10 professoras que atuam com crianças de pré-escola em instituições públicas localizadas em Alpestre, Ametista do Sul e Cristal do Sul. A análise articulou os dados produzidos pelos três instrumentos de coleta. Os resultados evidenciaram distanciamentos entre princípios pedagógicos afirmados pelas participantes e aquilo que se materializa nos ambientes, além da recorrência de composições visuais marcadas por padronização, condução adulta e reduzida visibilidade dos processos e das marcas singulares das crianças. As entrevistas também mostraram que a organização espacial e visual da Educação Infantil constitui uma escolha complexa, pois o que ocupa as salas de referência e outros espaços da escola resulta de decisões produzidas em meio a exigências simultâneas. Em algumas situações, as professoras demonstraram reconhecer caminhos mais coerentes com a participação infantil, mas isso nem sempre se traduziu em transformação efetiva dos ambientes. Conclui-se que a qualificação dos ambientes exige rever critérios expositivos e decisões pedagógicas, fortalecendo práticas mais coerentes com a centralidade da criança, sua autoria e a valorização das múltiplas linguagens infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Representações Imagéticas. Ambientes Educativos. Infância.

RESUMEN

Esta tesis de maestría se presenta en el marco del Programa de Posgrado en Educación - Maestría, de la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen - RS, y está vinculada a la Línea de Investigación 1 - Formación de profesores, saberes y prácticas educativas. Investiga las representaciones imagéticas presentes en los ambientes de Educación Infantil que atienden a niños pequeños y los discursos pedagógicos que estas comunican en la relación entre teoría y práctica. Se parte del siguiente problema de investigación: ¿qué discursos están presentes en la teoría y en la práctica de las escuelas de Educación Infantil que son comunicados por las producciones imagéticas de los niños pequeños en sus ambientes? Para responder a este problema, se definió como objetivo general investigar las representaciones imagéticas en los ambientes de Educación Infantil que atienden a niños pequeños y cómo estas pueden revelar discursos que reflejan las teorías y prácticas que sustentan el proceso pedagógico. La investigación, de enfoque cualitativo, matriz interpretativa y corte transversal, involucró la aplicación de un cuestionario electrónico, entrevistas semiestructuradas y trabajo de campo con observación y registro fotográfico controlado de las producciones imagéticas y de otros elementos visuales presentes en los ambientes, con resguardo ético y desidentificación de las participantes y de las instituciones. Participaron 10 profesoras que trabajan con niños de preescolar en instituciones públicas ubicadas en Alpestre, Ametista do Sul y Cristal do Sul. El análisis articuló los datos producidos por los tres instrumentos de recolección. Los resultados evidenciaron distanciamientos entre los principios pedagógicos afirmados por las participantes y aquello que se materializa en los ambientes, además de la recurrencia de composiciones visuales marcadas por la estandarización, la conducción adulta y la reducida visibilidad de los procesos y de las marcas singulares de los niños. Las entrevistas también mostraron que la organización espacial y visual de la Educación Infantil constituye una elección compleja, pues aquello que ocupa las salas de referencia y otros espacios de la escuela resulta de decisiones producidas en medio de exigencias simultáneas. En algunas situaciones, las profesoras demostraron reconocer caminos más coherentes con la participación infantil, pero esto no siempre se tradujo en una transformación efectiva de los ambientes. Se concluye que la cualificación de los ambientes exige revisar criterios expositivos y decisiones pedagógicas, fortaleciendo prácticas más coherentes con la centralidad del niño, su autoría y la valorización de los múltiples lenguajes infantiles.

Palabras clave: Educación Infantil. Representaciones Imagéticas. Ambientes Educativos. Infancia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O contexto e justificativa de pesquisa.....	12
1.2 Estado do conhecimento	16
1.3 Discussão das representações imagéticas nos ambientes educativos: síntese das pesquisas	23
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos	27
2.2 Participantes e espaços da pesquisa	28
2.3 Instrumentos de coleta e análise de dados.....	31
3 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS	37
3.1 Fundamentos das múltiplas linguagens na infância	40
3.2 Linguagens materializadas nos ambientes	43
3.3 Documentação pedagógica como leitura compartilhada das experiências	46
4 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EVIDENCIADOS NA PESQUISA	49
4.1 Respostas que evidenciam tendências do coletivo.....	52
4.2 O que os ambientes revelam	64
4.3 O que as professoras narram sobre suas escolhas	78
4.4 Entre o visível, o dito e o declarado	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	105
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	109
ANEXOS	110
ANEXO A.....	111
ANEXO B	114
ANEXO C	116

1 INTRODUÇÃO

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano)

Esta dissertação é uma proposição junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS e está integrada à linha de pesquisa 1 - Formação de professores, saberes e práticas educativas.

Inspirada pela epígrafe de Galeano (2002), esta introdução propõe um exercício de aprender a olhar. O texto guia o leitor como quem atravessa dunas antes de ver o mar, indica entradas e saídas, apresenta o trajeto e o papel de cada subseção e alinha objetivos, perguntas e organização. A cada passo, alterna panoramas e aproximações para que o horizonte do estudo se revele sem pressa. O leitor é convidado a fazer pausas, ajustar o foco e reconhecer o que se torna visível quando se observa com atenção. Assim, a Introdução funciona como imagem organizativa que mostra o caminho, prepara os próximos enquadres e sustenta a coerência do percurso.

Na seção **1.1 O contexto e justificativa de pesquisa**, apresenta-se o trajeto que motivou a investigação, as inquietações teóricas e práticas oriundas das observações em instituições de Educação Infantil e a delimitação do recorte etário. Retoma-se a centralidade da autoria das crianças e justificam-se as opções do estudo à luz de documentos oficiais e de aportes que compreendem os espaços como campos de sentido. O objetivo é mostrar de que ponto se parte e qual caminho foi eleito para dar unidade ao texto.

Em **1.2 Estado do conhecimento**, descreve-se o mapeamento de produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2019 e 2023, com explicitação dos descritores, das etapas de análise e da organização dos resultados. Os gráficos 1, 2 e 3 e o quadro 1 auxiliam a visualizar o percurso realizado, os recortes adotados e a distribuição temática dos estudos selecionados. Essa apresentação ordena o repertório que sustentará as discussões posteriores e sinaliza os agrupamentos que estruturam a leitura.

A **1.3 Discussão das representações imagéticas nos ambientes educativos: síntese das pesquisas** integra criticamente as oito publicações da bibliografia propositiva, evidenciando convergências e tensões entre elas. Nessa síntese, destacam-se referenciais

recorrentes, áreas-chave e lacunas, preparando o terreno para um aprofundamento teórico e para a definição do escopo analítico do estudo. Assim, esta introdução compõe a perspectiva da pesquisa e apresenta o fio condutor que articulará indagações, fundamentos e interpretações, mantendo o leitor orientado quanto às etapas e às conexões internas do texto.

Quanto às escolhas de linguagem, adota-se nesta dissertação o gênero feminino como forma de referência coletiva às profissionais da Educação Infantil, considerando a expressiva predominância de mulheres nesse campo e a intenção de dar visibilidade a esse coletivo. Em citações diretas, preserva-se integralmente a redação do texto de origem, inclusive a flexão de gênero utilizada pelos autores. Também se mantêm as formas originais quando se trata de títulos de obras, documentos oficiais, legislações e denominações institucionais.

1.1 O contexto e justificativa de pesquisa

“Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na
argila do vaso”
(Walter Benjamin)

A sociedade contemporânea, frequentemente marcada por uma postura adultocêntrica, delinea padrões e expectativas para a educação das crianças. Esses padrões tendem a desconsiderar a individualidade, os interesses e as necessidades específicas da infância. As paredes das escolas de Educação Infantil dão testemunho dessa perspectiva e, por vezes, refletem mais os desejos dos adultos do que as expressões e narrativas genuínas das crianças.

Em minha trajetória de estudos em Educação Infantil, a apreciação da obra “Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica”, organizada por Luciana Esmeralda Ostetto (2017), constituiu uma virada de chave no modo como compreendo o que se comunica nos espaços. Logo na primeira parte da obra, intitulada “No tecido da documentação, memória, identidade e beleza”, encontrei a seguinte passagem: “Basta colocar os pés na porta, dirigir o olhar para suas paredes e já começamos a ler as mensagens que um determinado espaço carrega” (Ostetto, 2017, p. 45). A partir dessa provocação, passei a enxergar as paredes como linguagem e a observar sistematicamente o que elas tornam visível sobre concepções, expectativas e modos de participação.

Esse deslocamento orientou minhas observações em diferentes instituições de Educação Infantil, nas quais realizo formações continuadas e assessorias pedagógicas. Observei recorrências como paredes com personagens de desenhos animados, ornamentações em E.V.A. e séries de produções padronizadas atribuídas às crianças, frequentemente com poucos sinais

autorais. Esse quadro me inquietou e levou a indagar que discursos orientam essas escolhas pedagógicas.

Também observei que as concepções de Educação Infantil, infâncias, criança e crianças se apresentam de maneiras multifacetadas e essas concepções não são estáticas nem universais, mas resultam de construções históricas, sociais e culturais que se transformam conforme os modos de compreender a criança e o lugar que ela ocupa na sociedade. A infância, tal como é concebida, é uma construção social analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social, o que a situa como categoria própria de investigação nas ciências sociais (Sarmiento; Pinto, 1997).

Além disso, de acordo com Javeau (2005), o termo infância é polissêmico e aciona campos distintos de análise. Quando se usa “criança”, prevalecem interpretações de cunho psicológico. “Infância” costuma remeter a dimensões demográficas e econômicas. “Crianças” convoca abordagens socioantropológicas voltadas às culturas infantis e às relações de dominação e envolvimento (Javeau, 2005).

Nas práticas educativas, essas concepções coexistem e se tensionam, pois, em muitos casos, permanecem visões que entendem a criança como um “vir a ser”, ao lado de perspectivas que reconhecem a infância como tempo presente, pleno de experiências e linguagens próprias. O reconhecimento dessas tensões exige contextualização histórica, social e cultural, uma vez que contextos diversos produzem diferentes imagens de criança e de infância (Castro, s.d.).

Nessa direção, destaco a compreensão da socialização como processo aberto e não linear, que desloca visões fixas sobre a infância e ajuda a ler as diferenças que emergem nos cotidianos institucionais. Como sintetiza Mollo-Bouvier (2005, p. 393): “A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas”. Esse enfoque reforça que as formas de ser criança se reconfiguram conforme interações, tempos e espaços, o que impede enquadramentos homogêneos e convoca práticas pedagógicas que reconheçam ritmos, linguagens e pertencas diversas.

Ao considerar a infância como experiência em permanente negociação, as instituições podem revisar rotinas, corresponsabilidade e escolhas imagéticas, favorecendo a autoria das crianças e a leitura crítica das representações que ganham visibilidade nos ambientes. Esse movimento dialoga com estudos recentes sobre representações sociais da infância em contextos de expansão tecnológica, que apontam reconfigurações nos sentidos que as próprias crianças atribuem a si e ao mundo (Bona; Costa, 2023).

Diante dessas compreensões, torna-se relevante analisar como se manifestam nos ambientes educativos e, em especial, de que modo influenciam ou contrastam com as

representações imagéticas presentes nesses espaços. Nessa perspectiva, ganha relevo o estudo “Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica”, cujo foco recai sobre as formas pelas quais esses arranjos visuais revelam concepções e princípios vigentes.

À luz do olhar que venho construindo sobre as múltiplas linguagens e a autoria das crianças, reconheço que a BNCC destaca a criança como protagonista de suas aprendizagens e como centro do planejamento pedagógico (Brasil, 2017). Ainda assim, minhas observações em instituições de Educação Infantil evidenciam distância entre o que a BNCC propõe e o que se materializa nas paredes e em outros suportes visuais, sobretudo quando as escolhas imagéticas atendem mais a expectativas estéticas adultas do que às linguagens e “produções” das crianças. Esse atrito reforça a justificativa deste estudo e encaminha a formulação do problema de pesquisa.

Delimita-se, para fins desta investigação, o grupo etário das crianças pequenas (4 a 5 anos), correspondente à etapa da Pré-Escola na Educação Infantil. Esse recorte se justifica porque, nesse período, as expressões imagéticas tornam-se mais recorrentes e visíveis nos ambientes, com maior presença de produções autorais, o que permite observar com nitidez as relações entre concepções e discursos. Nos grupos de bebês e de crianças bem pequenas, as expressões visuais assumem outras materialidades e temporalidades, frequentemente mediadas pela documentação do adulto, o que requereria desenho metodológico específico.

Minha trajetória como educadora, formadora e pesquisadora sustenta o olhar que trago neste estudo. À frente da empresa Docência em Construção Consultoria Pedagógica Ltda., além de sócia-proprietária, atuo na formação continuada e na assessoria pedagógica em Escolas Especializadas e instituições de Educação Infantil, participando de um movimento cotidiano de elaboração que exige ressignificar práticas ancoradas na escuta sensível das crianças. Em consonância com Freire (1996), compreendo a formação como processo permanente, tecido na prática e na reflexão crítica sobre a prática, o que orienta as escolhas desta pesquisa e a atenção às narrativas que os planos expositivos tornam visíveis.

Nesse viés, Lüdke e André afirmam que “[...] a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (Lüdke; André, 1986, p. 3). Tal compreensão ajuda a situar este estudo, uma vez que reconhece que o olhar lançado aos ambientes, às produções imagéticas e às escolhas pedagógicas não se constrói fora da trajetória da pesquisadora, mas em diálogo com seu percurso formativo, profissional e investigativo.

A configuração dos ambientes educativos, especialmente na Educação Infantil, não se limita ao aspecto estético. Assim como destaca Ostetto (2017, p. 43-44), “[...] os espaços não são simples arranjos físicos; são também arranjos conceituais e simbólicos; constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes”. Tomando os espaços como campos semânticos, a análise empreendida neste estudo considera que a disposição de materiais, os modos de circulação, as possibilidades de escolha e a visibilidade dada às produções imagéticas não são neutras, mas sinalizam expectativas sobre as crianças e registram decisões pedagógicas (Ostetto, 2017).

Para que as crianças tenham suas vozes reconhecidas e se percebam pertencentes, é essencial que sejam ouvidas e vistas em seus movimentos, gestos, narrativas e criações. Cabe às educadoras e aos educadores atuarem como porta-vozes, mas sem substituir o protagonismo das crianças. Como afirmam as autoras Marques e Almeida (2011), a documentação pedagógica, alicerçada no diálogo, torna públicas essas experiências e favorece o acesso da comunidade, que passa a reconhecer as crianças como produtoras de cultura.

É nesse contexto que se enunciam os objetivos e o problema de pesquisa, assim definido: **quais discursos estão presentes na teoria e na prática das escolas de Educação Infantil que são comunicados pelas produções imagéticas das crianças pequenas em seus ambientes?** Para responder a esse problema, definiu-se como objetivo geral **investigar as representações imagéticas nos ambientes de Educação Infantil que atendem crianças pequenas e como elas podem revelar discursos que refletem as teorias e práticas que amparam o processo pedagógico**. Para sustentar o alcance do Objetivo Geral e detalhar os eixos de análise, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Explicitar a influência do adultocentrismo nas decisões pedagógicas e produções estéticas de crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil.
- Problematicar as concepções de Educação Infantil, infâncias, criança e crianças existentes na literatura e analisar como elas se inter-relacionam com as representações imagéticas.
- Demonstrar como as representações imagéticas refletem as crenças e práticas pedagógicas dos educadores.
- Avaliar o impacto da padronização das produções artísticas infantis na autenticidade e expressão individual das crianças pequenas.

- Demonstrar a importância de a escola valorizar as linguagens da infância, com ênfase na linguagem imagética e para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.
- Identificar se o protagonismo de crianças pequenas proposto pela BNCC é observado e levado em consideração pelas escolas de Educação Infantil.
- Desvelar os discursos e contradições que emergem nos ambientes de Educação Infantil no tocante à teoria e à prática pedagógica ao se observar as representações imagéticas produzidas por crianças pequenas.

Com base no problema e nos objetivos, a investigação busca oferecer subsídios para decisões pedagógicas alinhadas aos documentos oficiais nacionais e à centralidade das crianças, contribuindo para qualificar o fazer docente. Assim, a epígrafe de Benjamin (1994) ajuda a orientar o olhar, ao perceber que os ambientes de Educação Infantil também narram, e neles procuro, a partir desta pesquisa, as marcas de autoria das crianças.

1.2 Estado do conhecimento

Para a construção do Estado do Conhecimento, realizou-se uma busca por teses e dissertações no período de **2019 a 2023**, com o objetivo de compreender o panorama recente de estudos na área de Educação que dialogam com o tema desta pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi conduzida **no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**, base atualizada anualmente e reconhecida por reunir produções de programas de pós-graduação de todo o país, o que a torna pertinente para alcançar referências relevantes e diversificadas. A rota da busca foi simples: localizar estudos, ler títulos e resumos, ler na íntegra os mais aderentes e selecionar os que entraram na análise.

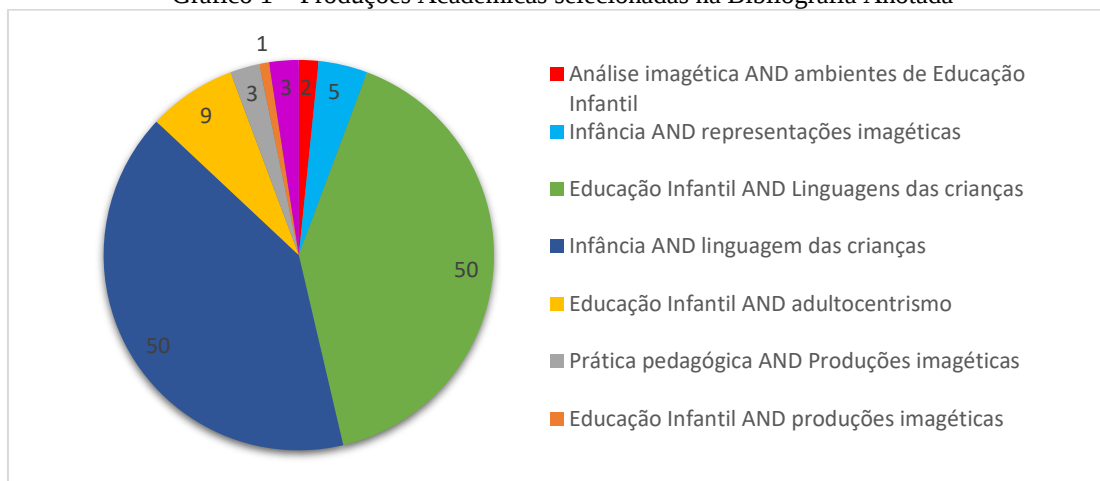
Para a seleção dos estudos, foram utilizados oito descritores específicos relacionados à Educação Infantil, a saber: “Análise imagética AND ambientes de Educação Infantil”, “Infância AND representações imagéticas”, “Educação Infantil AND linguagens das crianças”, “Infância AND linguagem das crianças”, “Educação Infantil AND adultocentrismo”, “Prática pedagógica AND produções imagéticas”, “Educação Infantil AND produções imagéticas”, “Educação Infantil AND representações imagéticas”. Os descritores foram combinados de modo estratégico para alinhar os resultados ao problema e aos objetivos desta pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Essa combinação refinou as buscas, pois alguns termos, quando tomados isoladamente, produzem um volume muito amplo de registros, muitos deles distantes do foco do estudo.

Para descrever o percurso do mapeamento, apresentou-se com transparência a lógica que organiza o Estado do Conhecimento. Tornar explícitas as etapas e seus sentidos metodológicos previne leituras impressionistas do *corpus* e evidencia o rigor na passagem da coleta ampla à análise qualificada, condição para a coerência entre objetivos e procedimentos. Em alinhamento ao modelo que orienta este estudo, adotamos as etapas descritas por Morosini e coautoras:

A constituição do Estado do Conhecimento segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Cada uma destas etapas será explorada e exemplificada, sendo importante frisar que estas compõem a metodologia do Estado do Conhecimento e precisam ser sistematicamente realizadas para que, ao final, seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61).

Tomam-se essas etapas como referência operativa e articulam-se ao problema e aos objetivos, de modo que cada fase cumpra função distinta e complementar (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). A organização em camadas registra decisões, justifica recortes, torna visíveis os critérios e sustenta a passagem para observações mais finas, o que fortalece a validade interna do mapeamento e orienta as análises dos gráficos e quadros apresentados a seguir. A etapa inicial consistiu na construção da **Bibliografia Anotada**, em que foram encontrados 252 títulos, dos quais 123 foram selecionados para uma análise mais detalhada. Nessa etapa, buscou-se uma compreensão geral dos estudos disponíveis, considerando o potencial de contribuição de cada um para o desenvolvimento da pesquisa. O gráfico 1 apresenta a distribuição dos 123 títulos selecionados na etapa da Bibliografia Anotada por descritor (2019–2023).

Gráfico 1 – Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Anotada



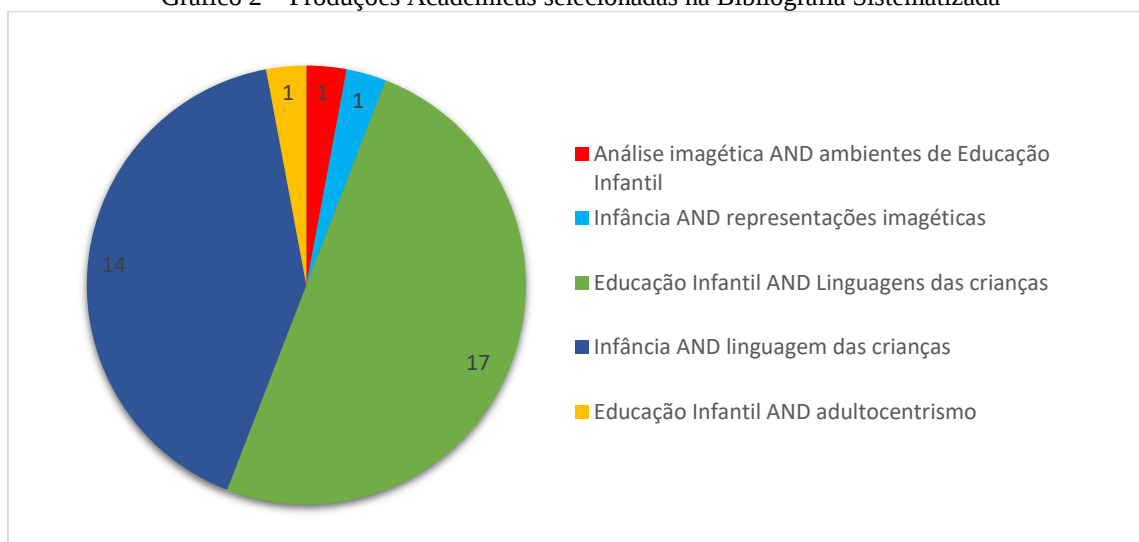
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os descritores “Educação Infantil AND Linguagens das crianças” e “Infância AND linguagem das crianças” recuperaram, na busca inicial, 149 e 80 registros, respectivamente. No gráfico, os dois descritores aparecem com fatias iguais porque fixamos 50 títulos para cada um, evitando que termos mais amplos dominassem no conjunto analisado e preservando a comparabilidade entre os descritores. Os demais descritores tiveram baixa incidência (1 a 9 títulos) e foram mantidos quando aderentes ao objeto e critérios do estudo.

Na sequência, passamos para a etapa de **Bibliografia Sistematizada**, na qual se realiza uma triagem mais minuciosa dos materiais coletados. Cada título foi examinado de forma detalhada, e os critérios de seleção incluíram a metodologia utilizada, a proximidade com os objetivos desta pesquisa, e a relevância dos resultados apresentados. Dessa forma, foram selecionados 34 estudos que se mostraram mais alinhados com o foco da investigação proposta.

O gráfico 2 apresenta a distribuição, por descritor, dos 34 títulos que permaneceram na etapa de Bibliografia Sistematizada. Para clareza, aparecem apenas os descritores com ao menos um estudo selecionado; não houve seleção para “Prática pedagógica AND Produções imagéticas”, “Educação Infantil AND produções imagéticas” e “Educação Infantil AND representações imagéticas”.

Gráfico 2 – Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Sistematizada



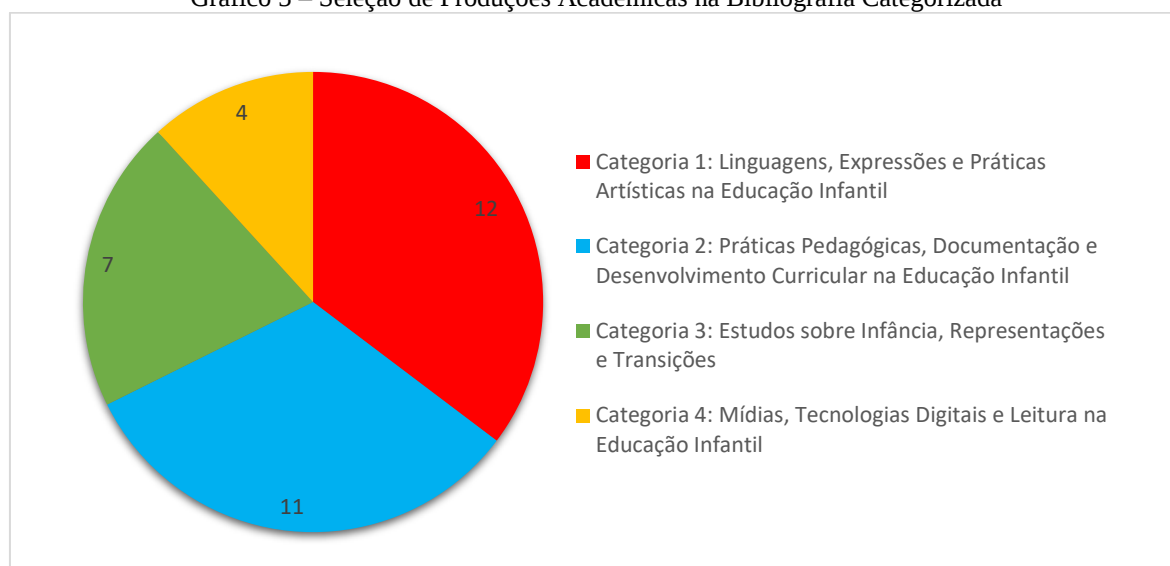
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se predominância dos descritores “Educação Infantil AND Linguagens das crianças” (17 títulos) e “Infância AND linguagem das crianças” (14), que juntos somam 31 dos 34 estudos. Os demais descritores tiveram incidência pontual (1 título cada), evidenciando o afunilamento do acervo examinado e o foco deste mapeamento nas linguagens das crianças e

na sua materialização nos ambientes. Com os 34 títulos selecionados, avançamos para a construção da **Bibliografia Categorizada**.

A partir de uma leitura aprofundada dos trabalhos, os estudos foram agrupados em quatro categorias temáticas que emergiram dos objetivos e resultados apresentados nas dissertações e teses analisadas. Essa categorização permitiu compreender diferentes abordagens e visões que dialogam com a problemática da pesquisa, possibilitando uma organização mais clara e objetiva dos conhecimentos produzidos na área. O gráfico 3 apresenta a relação do número de títulos selecionados para cada agrupamento das Categorias Temáticas na etapa da Bibliografia Categorizada:

Gráfico 3 – Seleção de Produções Acadêmicas na Bibliografia Categorizada



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se maior concentração nas categorias “Linguagens, Expressões e Práticas Artísticas na Educação Infantil” (12) e “Práticas Pedagógicas, Documentação e Desenvolvimento Curricular na Educação Infantil” (11), que totalizam 23 títulos. As categorias “Estudos sobre Infância, Representações e Transições Educacionais” (7) e “Mídias, Tecnologias Digitais e Leitura na Educação Infantil” (4) apresentam menor incidência, compondo o panorama geral do campo no período analisado.

As publicações da primeira categoria, **Linguagens, Expressões e Práticas Artísticas na Educação Infantil**, convergem ao compreender as linguagens como formas de autoria e de produção de sentidos, mostrando que desenho, fotografia, narrativas orais e experiências estéticas/poéticas são modos de pensar e comunicar com intencionalidade. Evidenciam também o papel da documentação pedagógica ao tornar visíveis itinerários e negociações entre

expressões infantis e planejamento docente. Esse conjunto fortalece o enquadramento do presente estudo ao sustentar a decodificação das representações imagéticas dos ambientes como linguagem e como documento, permitindo tratar configurações visuais como textos públicos que indicam concepções, expectativas e mediações.

Ao mesmo tempo, nota-se que boa parte dessas investigações privilegia produções em situação de atividade ou a documentação formal, dedicando menor atenção sistemática à configuração visual dos ambientes como objeto de análise. É justamente nesse ponto que esta pesquisa avança, ao focalizar a curadoria das imagens e indagar quais discursos se comunicam entre teoria e prática.

A segunda categoria, **Práticas Pedagógicas, Documentação e Desenvolvimento Curricular na Educação Infantil**, reúne produções que discutem práticas com atenção à documentação, ao planejamento e à inserção de crianças e famílias nos processos educativos. Os estudos apresentam a documentação como prática reflexiva que registra processos, reorganiza tempos e espaços e informa decisões curriculares em diálogo com contextos culturais e princípios de equidade. De modo recorrente, analisam mediações docentes, materiais e propostas que circulam no cotidiano escolar. As contribuições desta categoria apoiam a análise da seleção e exposição de imagens e das mediações que acompanham essas escolhas. Para o presente estudo, funcionam como lentes para cotejar discurso e prática, observando indícios de engajamento infantil nas produções expostas.

A terceira categoria, **Estudos sobre Infância, Representações e Transições Educacionais**, reúne pesquisas de matriz histórica, sociológica, filosófica e jurídica que discutem concepções de infância e de criança, modos de representação social e passagens entre etapas. Os trabalhos analisam como imagens de infância são construídas em textos, memórias e dispositivos escolares, quais continuidades e rupturas marcam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como o marco legal da proteção integral sustenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse repertório oferece subsídios para compreender que escolhas feitas nos ambientes de Educação Infantil refletem representações históricas e sociais. O referencial jurídico reforça a pertinência de dar visibilidade às culturas infantis e, articuladas essas lentes, esta pesquisa toma a materialidade visual como dispositivo de comunicação coletiva.

Por fim, a quarta categoria, **Mídias, Tecnologias Digitais e Leitura na Educação Infantil**, agrupa pesquisas sobre relações entre crianças, mídias digitais e práticas de leitura em ambientes multimodais. Os estudos analisam como aplicativos, plataformas e narrativas audiovisuais ampliam repertórios expressivos e atravessam identidades infantis, inclusive em

contextos muito marcados pela pandemia. Destacam a agência das crianças como leitoras-autoras em ecologias midiáticas nas quais imagem, som e palavra operam de forma integrada.

As contribuições deste bloco ajudam a entender que o repertório visual que circula no digital alimenta o que se concretiza nos espaços escolares. Estudos sobre leitura multimodal e influência audiovisual oferecem pistas para fortalecer mediações com o território.

A etapa seguinte foi a **Bibliografia Propositiva**, em que se aprofunda a análise em oito publicações que se destacaram pela contribuição significativa para o tema da pesquisa. Para explicitar o recorte adotado nesta etapa, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza as oito publicações selecionadas na etapa da Bibliografia Propositiva, indicando título, autoria, instituição de ensino, palavras-chave, tipo de trabalho e ano de defesa.

Quadro 1 - Produções Acadêmicas selecionadas na Bibliografia Propositiva

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil	Paula Amaral Faria	Universidade Federal de Uberlândia	Educação infantil. Educação. Crianças. Linguagens. Cotidiano escolar. Brincadeiras.	Tese	2020
As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica	Pedro Neto Oliveira de Aquino	Universidade Federal do Ceará	Pedagogia. Múltiplas linguagens. Documentação pedagógica. Pré-escola. Crianças pequenas.	Dissertação	2020
A dimensão estética da experiência na educação infantil: uma proposta de instalação artística	Simone de Cássia Soares da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Creche. Linguagens. Bebês. Crianças. Estética. Experiência.	Dissertação	2019
Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens	Lilibth Wilmsen	Universidade de Caxias do Sul	Educação Infantil. Infância. Documentação Pedagógica. Linguagens.	Dissertação	2021
A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?	Bianca Bressan de Paula	Universidade de São Paulo	Artes na primeira infância. Educação infantil. Poeticidade. Profissão docente.	Dissertação	2020

Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil	Francisca Martins de Gois	Universidade Federal do Paraná	Educação Infantil. Espaço de Brincar. Expressão Gráfica. Desenho. Modelo Físico.	Dissertação	2020
Desenho infantil, linguagem e sentido: o que dizem as crianças sobre seus desenhos?	Maria Izauniria Nunes da Silva	Universidade Federal do Acre	Desenho infantil. Linguagem. Sentido. Abordagem Sócio-histórica. Sociologia da Infância.	Dissertação	2019
Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil	Andréia Regina de Oliveira Camargo	Universidade Estadual Paulista	Infância. Educação infantil. Experiências imagéticas. Currículo. Criança.	Tese	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os registros evidenciam predominância de dissertações (6) e duas teses, com distribuição temporal entre 2019 e 2021 e maior concentração em 2019 - 2020 (6 de 8). As palavras-chave convergem para três núcleos: linguagens da infância (termo recorrente em grande parte dos trabalhos), documentação pedagógica/currículo e expressões visuais (desenho, experiências estéticas e imagéticas). Esse arranjo confirma a aderência do *corpus* aos eixos analíticos desta pesquisa e indica capilaridade institucional em diferentes regiões do país, o que enriquece a leitura comparada dos achados.

A análise detalhada dessas produções permitiu sistematizar aportes teóricos e mapear indicações de caminhos práticos já descritos na literatura, sustentando um estudo crítico das tendências conceituais do período. As sínteses decorrentes desse exame enriquecem a compreensão do tema e orientam os eixos interpretativos que foram desenvolvidos na seção seguinte.

Assim, o Estado do Conhecimento aqui construído não tem como propósito apresentar um número exato de produções sobre o tema nos últimos anos, mas sim proporcionar uma discussão qualitativa sobre os estudos selecionados, refletindo sobre suas contribuições para a compreensão da relação entre os discursos presentes nas práticas escolares e as manifestações visuais das crianças. É importante destacar que o processo de escolha dos descritores, bem como os critérios utilizados para a seleção dos estudos, foi fundamental para garantir que os materiais analisados estivessem alinhados ao objetivo central desta pesquisa.

1.3 Discussão das representações imagéticas nos ambientes educativos: síntese das pesquisas

As oito publicações selecionadas na bibliografia propositiva convergem para um eixo comum em que as imagens que circulam e se materializam na Educação Infantil enunciam concepções de infância, orientam escolhas pedagógicas e tornam visíveis modos de pertencer. Na tese **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil**, Faria (2020) sustenta uma perspectiva de infância como presença ativa e produtora de cultura, que interpela os adultos a conhecerem as crianças a partir de si próprias e a não as tomar como (in)visíveis sob discursos alheios. Essa ênfase, articulada ao cotidiano do brincar, ajuda a entender fala, gesto, desenho, música e dança como um sistema de produção de ressignificações que demanda planejamentos sensíveis às iniciativas infantis.

No mesmo horizonte, **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**, de Aquino (2020) evidencia a documentação como prática que torna pública a vida pedagógica e suas disputas, uma forma de visibilizar politicamente o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio, comunicando-o aos pais, à comunidade, aos gestores municipais e aos opositores. Inspirado em Rinaldi (2017), o estudo reforça que a documentação dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e partilhados. O material do CEI analisado por Aquino também mostra deslocamentos práticos, como exemplo do modo de filmar sem constranger as crianças, ou até arranjos de espaço que favorecem continuidade e visibilidade dos processos, como o cuidado em registrar percursos, negociar tempos e expor produções sem interromper o fluxo das experiências infantis.

A dimensão estético-poética ganha densidade quando ambientes e propostas são compreendidos como experiências. Em **A dimensão estética da experiência na Educação Infantil: uma proposta de instalação artística**, Silva (2019) descreve encontros de bebês e crianças bem pequenas com instalações que acionam linguagens interligadas (visuais, táteis, sonoras, corporais) e observa ganhos consistentes em coordenação, oralidade e composições expressivas ao longo de um ciclo de 30 dias. Em diálogo, Wilmsen (2021), em **Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens**, compreende a documentação como prática de visibilidade e reflexão orientada pela escuta, com ênfase na contextualização e no engajamento democrático. Para a autora,

A documentação pedagógica é entendida como processo que traz visibilidade aos trajetos e jornadas de aprendizagem das crianças, considerando seus contextos, suas interações e experiências. É uma ação ... amplamente discutida após a difusão da experiência de Reggio Emília ... para que as diferentes realidades ... estejam presentes no ato de documentar, que é contextualizado e permite que as experiências feitas na escola sejam vistas e compartilhadas (Wilmsen, 2021, p. 93).

Postas em comparação, Silva (2019) e Wilmsen (2021) mostram que propostas estéticas expandem repertórios e que a documentação, quando guiada pela escuta, legitima essas expansões no cotidiano, tanto ao capturar sentidos com múltiplos apoios (painéis, vídeos, instalações) quanto ao organizar a cooperação das redes de pertencimento nos processos de interpretação e elaboração de repertórios.

No plano teórico, destaca-se o conjunto de referências ligado à pedagogia de Reggio Emilia, no qual a documentação torna públicas as experiências e sustenta relações de reciprocidade entre ensinar e aprender (Aquino, 2020; Rinaldi, 2017). Em Aquino, a documentação é uma forma ética, estética e política de pensar sobre educação e organiza funções que atravessam memória, pesquisa e diálogo com o público, ancoradas em valores democráticos e no reconhecimento de múltiplas perspectivas e linguagens (Aquino, 2020). Esse eixo aproxima-se de debates ético-estéticos sobre qualidade na Educação Infantil e de perspectivas participativas, reforçando a seleção de imagens como prática de escuta e presença ativa (Wilmsen, 2021), inclusive quando reorganiza tempos, espaços e materiais para favorecer a autonomia e a crítica na escola.

No campo do desenho e da cultura visual, referenciais que retomam Luquet (1927) e Lowenfeld (1947), atualizados por Iavelberg (2003), auxiliam a compreender o desenho como pensamento em ação. Essa chave se articula às análises de Gois (2020) e de Silva Nunes (2019) sobre autoria infantil e mediação cultural. Na dissertação **Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na Educação Infantil**, Gois (2020) argumenta que a escola deve criar uma cultura do desenho e garantir tempo para o processo autoral, o que legitima o desenho como linguagem e como registro investigativo do pensamento da criança. Já **Desenho infantil, linguagem e sentido: o que dizem as crianças?** (Silva Nunes, 2019) avança ao tomar as próprias falas infantis como base de categorização dos sentidos atribuídos às produções, onde contextos culturais de imersão, relações com artistas e produções, modos de expressão e compreensão, entre outras categorias de análise, reposicionam a autoria infantil no centro da observação dos painéis e superfícies expostas.

No recorte das artes visuais, duas investigações adensam o desenho como linguagem e forma de pensar. Em **Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na Educação Infantil**, Gois (2020) aproxima desenho e construção de modelos como dispositivo de registro, formulação de hipóteses e revisão de ideias, defendendo que a materialidade e a imaginação são indissociáveis no processo autoral da criança. Em **Desenho infantil, linguagem e sentido: o que dizem as crianças?** Silva Nunes (2019) enfatiza, mediada pela interlocução com as crianças, que os sentidos de seus desenhos derivam de referências culturais, experiências e interações, deslocando o olhar de classificações adultas para narrativas infantis sobre si e sobre o mundo.

As contribuições que aproximam poética, currículo e imagem reforçam a potência formativa das experiências. A dissertação **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil** (Paula, 2020) mostra como registros, quando reorganizam práticas e abrem novas experiências, se permitem tornar poéticas, o que também valida esses registros como documentações pedagógicas. Em **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil**, Camargo (2019) propõe estudos curriculares que reconhecem as crianças como leitoras-autoras de imagens e defende “[...] currículos plurais: arteiro, crianceiro, infantil” (Camargo, 2019, p. 9), em devir, que garante espaço e tempo para revolução, resistência e criação e convoca o fluxo de registros como forma de presença ativa e encontro com as famílias. Cotejadas, as duas pesquisas indicam que escolhas de registro e de circulação que comunicam valores, modulam pertencimentos e impactam a participação.

Em linhas gerais, as publicações dialogam e permitem organizar a discussão em três movimentos analíticos. Primeiro, a criança se afirma como autora de linguagens multimodais, o que implica planejamentos que acolhem iniciativas, abrem espaços de negociação e sustentam processos investigativos (Faria, 2020; Silva, 2019; Camargo, 2019). Segundo, a dimensão expressiva emerge como via de conhecimento e pertencimento, exigindo ambientes e registros sensíveis às experiências concretas e às composições visuais que delas emergem (Silva, 2019; Paula, 2020; Aquino, 2020).

Por fim, a documentação e a composição da linguagem visual funcionam como práticas de escuta e mediação que podem evidenciar ou silenciar discursos, conforme as escolhas do adulto ao selecionar, nomear, dispor e compartilhar imagens (Wilmsen, 2021; Aquino, 2020). Nessa chave, Wilmsen (2021), a partir de Fochi (2016), retoma a ideia de que documentar pode ser compreendido como construção de memória educativa e tessitura de narrativas, o que exige responsabilidade interpretativa e abertura à colaboração da comunidade escolar.

Persistem ainda algumas lacunas que justificam o foco deste trabalho, por exemplo, ao perceber que a análise sistemática da materialidade visual dos ambientes recebe menos atenção do que a discussão de produtos gerados em atividade ou de dossiês de documentação. Ao tratar os espaços da Educação Infantil como camadas enunciativas e ao articular tempos, materiais e suportes de exposição das imagens, esta pesquisa avança ao examinar fundamentos das práticas de professoras de crianças pequenas e ao compreender os referenciais que sustentam suas escolhas no cotidiano escolar. Em termos práticos, isso significa ler os ambientes como organização estrutural que participa da identidade infantil e dos campos de experiência, convocando gramáticas de materiais e seleções abertas à colaboração.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou do Joãozinho e Maria); a segunda andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não.”

(Umberto Eco)

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa e os critérios que asseguram a coerência entre problema, objetivos e procedimentos. Nessa direção, parte-se da compreensão de que a metodologia ocupa lugar central na investigação, pois orienta o caminho a ser percorrido pela pesquisadora na aproximação com o objeto de estudo. Como afirma Minayo, a “[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). Neste viés e inspirado pela epígrafe de Umberto Eco (1994), o método é entendido como caminhar atento por diferentes trilhas, reconhecendo o terreno, justificando escolhas de rota e explicitando por que certos caminhos se abrem e outros se fecham.

Na seção 2.1, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a abordagem qualitativa, interpretativa e de corte transversal. Tal escolha se ancora na compreensão de que a pesquisa qualitativa trabalha com dados descritivos, requer aproximação com o campo investigado e se dedica à interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às situações vividas, conforme assinalam Lüdke e André (1986). Com ênfase na experiência, na dimensão estética e na documentação pedagógica como prática reflexiva, a seção 2.2 caracteriza participantes, espaços do estudo e critérios de inclusão e exclusão, incluindo o recorte territorial e a gestão de potenciais conflitos de interesse. Já a seção 2.3 descreve os instrumentos de coleta, o trabalho de campo e os procedimentos de análise e triangulação, compreendidos como exploração de trilhas complementares que ampliam o campo de visão (Denzin; Lincoln, 2006).

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Esta investigação se inscreve no campo qualitativo, de matriz interpretativa, fundada na compreensão de que os conhecimentos sobre a Educação Infantil são produzidos na relação entre pesquisadora, contextos e práticas. Parte-se, assim, da premissa de que as imagens e composições visuais nos ambientes escolares constituem enunciados que interpelam concepções e decisões pedagógicas (Geertz, 1989).

No plano epistemológico, adota-se uma perspectiva experiencial e estético-formativa, na qual aprender e investigar implicam formas sensíveis de relação com o mundo e com as linguagens, evitando dicotomias entre teoria e prática e reconhecendo as linguagens como vias de produção de sentido no plano conceitual e empírico. Assume-se, ainda, a reflexividade como atitude metodológica, reconhecendo que olhar, ouvir e escrever supõem estranhamento do familiar e reconstrução de sentidos na própria prática investigativa (Flick, 2009). O delineamento é qualitativo, descritivo e de corte transversal, combinando o conjunto de respostas do questionário eletrônico, a entrevista semiestruturada e trabalho de campo para análise direta das produções das crianças e de suas condições de exposição nos ambientes, sem observação sistemática de comportamentos ou interações infantis. Com base em Denzin e Lincoln (2006), a triangulação entre fontes reforça a consistência interna do delineamento e permite confrontar discursos declarados e materializados.

2.2 Participantes e espaços da pesquisa

Tomam parte do estudo 10 professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, na etapa da Pré-Escola, em escolas públicas dos municípios de Alpestre, Ametista do Sul e Cristal do Sul, municípios do Noroeste do Rio Grande do Sul. A amostragem é intencional por critérios, adequada ao escopo qualitativo e ao recorte transversal, buscando heterogeneidade de trajetórias formativas e tempos de atuação e garantindo volume suficiente para alcançar saturação temática na análise (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse contexto, o número de 10 profissionais foi definido por se tratar de uma pesquisa qualitativa de natureza intensiva, em que se privilegia a saturação temática e a descrição densa dos contextos, e não a representatividade estatística. Esse quantitativo permite contemplar as escolas dos três municípios, produzindo um conjunto variado de dados sem envolver um número maior de participantes do que o necessário, em atenção ao princípio ético de minimizar encargos e exposições desnecessárias às docentes.

A definição das professoras participantes ocorreu em articulação com as gestões educacionais e escolares dos municípios investigados. Inicialmente, a pesquisadora apresentou a proposta do estudo às Secretarias Municipais de Educação, que indicaram a escola de Educação Infantil a ser contemplada em cada município. Em seguida, antes do início do trabalho de campo, foi realizada reunião com a direção da escola, na qual foram explicitados os objetivos da pesquisa, os procedimentos previstos, os cuidados éticos e a necessidade de disponibilidade institucional para a realização das entrevistas e dos registros dos ambientes.

Considerando o reduzido número de turmas de Pré-Escola nos municípios participantes, bem como a necessidade de garantir condições favoráveis de acesso ao campo, a indicação das possíveis participantes contou com a mediação da direção escolar, que considerou professoras da equipe pedagógica com atuação na etapa investigada, disponibilidade para receber a pesquisadora e abertura para participar das entrevistas. Tal mediação, contudo, não implicou obrigatoriedade de adesão, pois a participação de cada professora permaneceu condicionada ao aceite individual, à assinatura do TCLE e ao respeito à possibilidade de recusa ou desistência em qualquer etapa da pesquisa. Assim, a composição do grupo participante caracteriza-se como uma amostragem intencional mediada pela instituição, coerente com a natureza qualitativa do estudo e com as condições concretas de realização da pesquisa em redes municipais de pequeno porte.

Reconhece-se que esse procedimento pode favorecer a participação de professoras mais receptivas à presença da pesquisadora e aos procedimentos de coleta; entretanto, tal delimitação foi assumida como condição ética e operacional necessária para evitar constrangimentos, assegurar adesão voluntária e preservar a qualidade da interação durante o trabalho de campo. A participação também requereu disponibilidade para responder ao instrumento, aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ter 18 anos completos ou mais e o fornecimento, no questionário, de informações mínimas sobre formação e tempo de atuação, necessárias à caracterização do grupo. Essas informações foram coletadas em formato não identificável. Foram excluídas docentes que pertencem a redes fora do recorte municipal estabelecido ou que recusaram o consentimento ou desistiram antes do envio das respostas.

A seleção dos municípios de Ametista do Sul, Alpestre e Cristal do Sul considerou o ineditismo do recorte investigativo e a relevância de ampliar a visibilidade de contextos educativos pouco contemplados em pesquisas acadêmicas na etapa da Educação Infantil. A escolha desses territórios permitiu observar como concepções de infância, criança, autoria e prática pedagógica se materializam em realidades escolares localizadas fora dos grandes centros urbanos, contribuindo para a compreensão de experiências educativas produzidas em contextos regionais específicos. A proximidade territorial em relação à pesquisadora favoreceu a realização do trabalho de campo, especialmente as visitas *in loco*, as entrevistas e os registros fotográficos controlados, sem reduzir o critério de escolha à dimensão logística.

Ametista do Sul, Alpestre e Cristal do Sul são municípios de pequeno porte localizados no norte do Rio Grande do Sul, com populações que variam entre aproximadamente 2,7 mil e 7,7 mil habitantes. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, Ametista do Sul contava com 7.650 habitantes, Alpestre com 7.117 e Cristal do Sul com 2.692 (IBGE, 2023), o que

caracteriza redes públicas de educação de escala reduzida e densidades demográficas compatíveis com a presença de pequenos núcleos urbanos articulados a áreas rurais extensas.

Nesse cenário, as redes municipais de ensino organizam um número restrito de escolas de Educação Infantil, concentrando as turmas de Pré-Escola em poucas unidades. Após contato com as Secretarias Municipais de Educação dos três municípios participantes, foi selecionada uma escola de Educação Infantil em cada localidade. Essa definição considerou a organização da rede municipal e o porte dos municípios, nos quais uma única escola concentra o maior número de turmas da etapa investigada, o que favoreceu a composição do campo empírico e a viabilidade do trabalho de campo. Essa configuração, marcada por redes compactas e por um número reduzido de unidades responsáveis pela oferta da Pré-Escola, favorece o mapeamento sistemático das composições visuais nos ambientes investigados e permite a comparação entre contextos institucionais que compartilham características regionais, embora apresentem diferenças de escala populacional e de organização da oferta.

Com o objetivo de resguardar a independência da pesquisa e mitigar vieses associados a relações profissionais em curso, estabeleceu-se como salvaguarda ética a não inclusão de municípios nos quais a pesquisadora presta serviços de formação continuada ou assessoria pedagógica durante o período de coleta. A pesquisadora é sócia proprietária da empresa Docência em Construção Consultoria Pedagógica LTDA, que realiza formações contratadas por Secretarias Municipais de Educação, e atua como assessora pedagógica do Programa A União Faz a Vida, com contratos firmados pela Fundação Sicredi. Em razão disso, foram selecionados apenas municípios sem vínculo profissional vigente, o que evita constrangimentos institucionais, expectativas de avaliação de serviços, influência indevida na participação das professoras e dúvidas quanto à confidencialidade. Essa medida contribui para que os dados reflitam práticas cotidianas não mediadas por relações de prestação de serviços.

Os espaços investigados abrangem salas, corredores, áreas de passagem, painéis e murais das turmas de crianças pequenas nas escolas participantes. Esses ambientes são compreendidos como materialidades discursivas que tornam visíveis concepções, expectativas e mediações docentes. Como discute Rinaldi (2017), a documentação e os vestígios visuais, quando socializados eticamente, favorecem a reflexão coletiva. A caracterização dos espaços ocorrerá de maneira complementar, a partir dos relatos das pedagogas na entrevista semiestruturada, do conjunto de respostas do questionário e por meio de observação direta com registro fotográfico controlado das composições visuais, com desidentificação e, quando necessário, anonimização institucional.

2.3 Instrumentos de coleta e análise de dados

A pesquisa articulou questionário eletrônico, entrevista semiestruturada e visita de campo para registrar as composições visuais já expostas nos ambientes escolares. O foco recaiu sobre as materialidades e seus modos de apresentação, sem observação sistemática das crianças ou registro de interações. O questionário foi aplicado via *Google Forms* às 10 professoras das turmas de crianças pequenas dos municípios definidos, reunindo questões fechadas e abertas que buscaram captar concepções, critérios de curadoria e sentidos atribuídos às produções das crianças. Sob esse enfoque, Chizzotti (2010) assinala que o questionário admite diferentes tipos de questões e demanda elaboração cuidadosa, de modo a responder aos focos centrais da investigação.

O instrumento do questionário está apresentado integralmente no Apêndice A. No questionário, o consentimento foi registrado eletronicamente no próprio formulário, sem coleta de identificadores. Embora o questionário tenha sido respondido pelas mesmas profissionais que participaram das entrevistas e do registro fotográfico, as respostas não foram pareadas a nenhuma participante, de modo que não foi possível identificar quem respondeu. As entrevistas e os registros fotográficos ocorreram em etapas distintas, mediante TCLE assinado e termo específico para uso de voz e imagens.

Em complemento ao questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas presenciais com as professoras participantes da etapa de campo, em horário previamente combinado com a gestão e com as docentes. A entrevista teve como foco as experiências das pedagogas com a composição dos ambientes, os critérios utilizados na seleção e na exposição das produções das crianças, as referências que orientam essas escolhas e as percepções sobre a relação entre documentos orientadores e práticas cotidianas. Nesse caso, a entrevista mostrou-se importante por favorecer a apreensão de dimensões subjetivas que dificilmente seriam alcançadas apenas por outros procedimentos, como opiniões, sentidos atribuídos e justificativas elaboradas pelas participantes acerca de suas escolhas pedagógicas (Boni; Quaresma, 2005).

Foi utilizado um roteiro-guia com eixos temáticos flexíveis, que permitiu às participantes trazer exemplos, narrativas e justificativas para suas decisões pedagógicas, preservando espaço para emergências e reorientações próprias de uma conversa dialógica. O roteiro orientador da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice B. Com o consentimento das participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e integralmente transcritas para análise. O encontro teve duração aproximada de 20 a 30 minutos e foi realizado

em espaço reservado na escola, de modo a preservar privacidade e favorecer uma conversa acolhedora.

O trabalho de campo consistiu em uma visita por escola, em horário de funcionamento, orientada por um roteiro breve e não intrusivo. O registro fotográfico focou produções e composições visuais, evitando a identificação de crianças, e priorizando, em cada turma, um conjunto de exemplos que representasse variedade de materiais, modos de mediação e marcas de autoria infantil. Tal procedimento também se justifica pela compreensão de que, no estudo das imagens, as descrições textuais, por si sós, não esgotam a análise, sendo necessário mobilizar evidências visuais que permitam sustentar os argumentos interpretativos (Hockney, 2001). Foram descartadas imagens com elementos identificadores e, quando inevitável, para resguardar a identidade das crianças, os nomes presentes nas imagens foram ocultados com tarjas pretas.

Complementarmente, a pesquisadora manteve um diário de campo, entendido como um diário de bordo da pesquisa, no qual registrou impressões, decisões tomadas durante o trabalho de campo, situações imprevistas e ajustes realizados nas visitas, bem como reflexões sobre o próprio processo de observação e registro. Esses apontamentos não tiveram caráter avaliativo sobre pessoas ou instituições e foram utilizados como material auxiliar na análise e na explicitação da reflexividade do estudo, compondo um registro do percurso metodológico.

Para cada composição, são produzidas imagens em plano geral e, quando pertinente, um detalhe de leitura, acompanhadas de metadados simples sobre local de fixação, data, tipo de suporte, indícios de autoria e de seleção intencional e presença de textos de mediação. A proximidade dos municípios em relação à residência da pesquisadora permite organizar as visitas por rotas curtas, o que reduz custos e tempo de deslocamento, favorece retornos pontuais para completar informações ou refazer registros e confere previsibilidade ao cronograma de coleta, mesmo diante de intempéries ou imprevistos escolares. Para explicitar o sentido formativo do observar e registrar que orienta este estudo, traz-se a seguinte passagem:

Na documentação seguimos pegadas, rastros e pistas que as crianças mostram no seu desejo de conhecer e entender, elementos invisíveis que exigem uma complexidade interpretativa forte. Torná-los visíveis, capturá-los, nos aproxima de uma maior compreensão de seus processos, suas relações, seus símbolos e, por extensão, de uma maior compreensão de como funciona a mente humana (Bonàs, 2017, p. 79).

Essa perspectiva sustenta a opção por registros fotográficos contextualizados e por descritores padronizados, uma vez que tornar visíveis os vestígios amplia as condições de análise e o diálogo com as professoras. As respostas às questões do questionário eletrônico

constituíram o *corpus* textual 1, e os excertos das entrevistas constituíram o *corpus* textual 2, analisados pela Análise Textual Discursiva. A triangulação ocorreu por conjunto de evidências, articulando tendências do questionário, categorias emergentes das entrevistas e observáveis no *corpus* visual, sem pareamento por participante (Moraes; Galianzi, 2006).

A unidade de análise corresponde a cada resposta (questionário) e a cada segmento de entrevista (entrevistas), considerados em seus respectivos conjuntos de dados. Após a categorização, as sínteses interpretativas recompõem o sentido do conjunto, buscando relações entre concepções declaradas, justificativas para as escolhas de curadoria e vestígios observáveis nas composições visuais. As respostas fechadas funcionam como estrutura descritiva para contextualizar tendências e compor quadros-síntese. O *corpus* visual foi tratado por análise temática de materialidades visuais a partir de uma matriz inicial que considera marcas de autoria e de processo, destinatário implícito, materialidades e linguagem gráfica, presença de textos mediadores e visibilidade de narrativas das crianças, admitindo reconfigurações à medida que a interpretação avança.

Para fins operacionais, a matriz inicial está estruturada em três eixos analíticos, nos quais são distribuídos indicadores de leitura voltados à descrição, ao agrupamento temático e à interpretação das composições. O eixo **marcas de autoria e de processo** reúne indícios de singularidade, variação e intervenção adulta. O eixo **materialidades e linguagens mobilizadas** abrange suportes, técnicas e repertórios visuais. O eixo **destinatário implícito e contexto de exposição** considera a presença e o teor de textos mediadores, os convites à leitura e à participação, bem como a localização e a função pública das imagens. A **visibilidade de narrativas das crianças** é tratada como indicador transversal, observada na articulação entre autoria, materialidades, textos mediadores e modos de exposição. As categorias são refinadas durante o processo interpretativo, preservando coerência com os registros e com os princípios éticos da pesquisa. A matriz de leitura e seus indicadores estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Matriz de análise do *corpus* visual nas instituições participantes

Eixo analítico	Indicadores observáveis nas imagens e no entorno	Perguntas orientadoras para a leitura	Evidências a registrar na coleta	Salvaguardas éticas no registro
Marcas de autoria e de processo	Vestígios do fazer das crianças. Variações entre produções. Experimentação de materiais. Padronização e moldes repetidos. Intervenção adulta visível.	Há autoria infantil reconhecível? O processo aparece ou só o produto final? Há variação real entre as produções? Há sinais de condução adulta no resultado? Existe	Foto do conjunto e de detalhes, quando necessário. Local e suporte da exposição. Quantidade aproximada de itens semelhantes. Grau de variação e	Sem crianças na imagem. Sem nomes e dados identificáveis. Ocultar etiquetas e legendas com identificação. Excluir registros

	Assinatura, data ou legenda.	curadoria feita pelas crianças?	singularidade. Indícios de intervenção adulta.	com risco de identificação.
Materialidades e linguagens mobilizadas	Tipos de suporte e técnica. Desenho, pintura, colagem, escrita emergente. Tridimensionalidades e assemblagens. Impressos e estéticas prontas. Materiais industrializados predominantes. Relação com experiências do grupo.	Quais linguagens predominam? Quais linguagens quase não aparecem? Os materiais permitem experimentação? O conjunto mostra percurso vivido? Há estética pronta e repetitiva?	Técnica e material predominante. Diversidade de linguagens no conjunto. Recorrência de moldes e impressos. Vínculo com projeto, investigação ou rotina. Dimensão aproximada e modo de fixação.	Evitar logotipos e identificação institucional. Evitar nomes de profissionais e turmas. Preferir enquadramentos neutros. Aplicar ocultação quando inevitável. Descartar se persistir risco.
Destinatário implícito e contexto de exposição	Localização no ambiente. Altura e acessibilidade para crianças. Área de circulação ou permanência. Função comunicativa do mural. Textos mediadores presentes. Convites à leitura e participação.	Para quem a composição “fala”? As crianças conseguem ver e ler? O local favorece retorno e permanência? O texto mediador explica o processo? A exposição informa ou ornamenta?	Foto com contexto espacial visível. Local exato e fluxo de circulação. Altura aproximada do conjunto. Presença e tipo de texto mediador. Trechos curtos transcritos, sem identificação.	Evitar placas com nome da escola e município. Evitar avisos com dados pessoais. Ocultar elementos identificáveis. Excluir registros sensíveis.
Indicador transversal: Visibilidade de narrativas das crianças	Falas das crianças transcritas. Perguntas, hipóteses e escolhas. Sequências e versões do percurso. Devolutivas e memória do processo. Coerência entre autoria e exposição. Participação reconhecida publicamente.	Há voz das crianças no material exposto? As crianças aparecem como autoras? Há continuidade e retomada do percurso? O texto mediador valoriza o sentido produzido? A exposição amplia pertencimento?	Marcação de presença de fala infantil. Indícios de pergunta, hipótese e escolha. Registros de sequência e versões. Descrição curta do que a narrativa comunica. Observação sobre participação e autoria.	Não transcrever nomes, apelidos ou referências familiares. Não analisar caso a caso por criança. Tratar evidências de forma agregada. Descartar se houver risco de identificação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entende-se por composição visual a unidade de registro do *corpus*. Considera-se composição um conjunto de imagens expostas em um mesmo ponto do ambiente e que compartilha uma intenção de curadoria e pode ser um mural, um painel, um varal, um quadro fixado, uma vitrine ou uma sequência expositiva em corredor. Em casos de mais de um conjunto no mesmo local, com temas ou funções distintas, cada conjunto é registrado como uma composição diferente e quando um painel reunir partes independentes, elas são registradas separadamente, com indicação do vínculo entre elas.

O preenchimento do Quadro 2 ocorreu durante a visita e foi complementado no mesmo dia, a partir dos registros fotográficos e das anotações de campo. Cada composição foi fotografada em plano geral e, quando necessário, em detalhe. Os arquivos receberam um código

simples, com instituição, ambiente e número sequencial da composição. Para cada composição, foram registrados metadados padronizados, que incluem local de fixação, tipo de suporte, presença de textos mediadores, indícios de autoria e de processo e observações sobre acessibilidade e circulação. Em seguida, as informações foram transferidas para um instrumento de consolidação, em formato de tabela, que permitiu comparação entre instituições e facilitou o agrupamento temático.

Antes da coleta completa, foi realizado um ensaio de aplicação da matriz em uma composição inicial, na primeira visita, com o objetivo de verificar clareza dos descritores e estabilidade do preenchimento. Ao se identificar ambiguidades, os descritores foram ajustados e a versão da matriz ficou registrada. Esse ajuste ocorreu sem alterar os eixos analíticos e sem comprometer a coerência entre registros, interpretações e salvaguardas éticas.

Nessa perspectiva, a matriz inicial se desdobrou em conjuntos analíticos que organizam o *corpus* visual em coerência com o problema e com as questões norteadoras da pesquisa. As composições foram descritas e agrupadas, inicialmente, a partir das **marcas de autoria e de processo**, distinguindo configurações em que prevalecem vestígios do fazer das crianças, como traços singulares, variações entre produções e experimentações de materiais, daquelas em que se evidencia padronização intensa e repetição de modelos, bem como arranjos híbridos nos quais a intervenção do adulto se torna nítida na definição de formas, cores e acabamentos. Esse recorte permitiu aproximar os registros das discussões sobre adultocentrismo, padronização e protagonismo infantil presentes no referencial teórico e nas questões de pesquisa.

Em diálogo com essa primeira dimensão, as imagens foram agrupadas segundo as **materialidades e linguagens mobilizadas**, contemplando suportes, técnicas e repertórios visuais que vão de desenhos, pinturas, colagens e escrita emergente a fotografias, impressos institucionais e personagens midiáticos. Interessa observar como esses materiais se articulam a experiências vividas, a referências culturais locais e a documentos orientadores, bem como identificar quando as composições funcionam como documentação pedagógica de processos ou apenas como decoração desvinculada das investigações das crianças.

Uma terceira dimensão de agrupamento considera o **destinatário implícito e o contexto de exposição** das imagens. As composições são classificadas conforme estão voltadas principalmente às próprias crianças, às famílias ou à comunidade escolar mais ampla, levando em conta a presença e o teor de textos mediadores, convites à leitura e à participação e o lugar ocupado pelas imagens em salas, corredores, entradas e outros espaços de circulação. Esse recorte auxilia a compreender que discursos ganham visibilidade nos ambientes e como se

distribuem expectativas, mensagens e convites ao pertencimento nos diferentes pontos da escola.

Esses três eixos de categorização se articulam na análise temática das materialidades visuais, permitindo relacionar concepções declaradas no conjunto de respostas do questionário, escolhas concretas de curadoria nos ambientes e referenciais normativos que atravessam a etapa da Educação Infantil. A articulação é feita sem correspondência individual entre as respostas do questionário e os dados de entrevistas e observações, ainda que o grupo de participantes seja o mesmo. Do ponto de vista ético, apenas imagens enquadradas em grupos de baixo risco identificador, sem exposição de rostos ou dados pessoais, são selecionadas para ilustração em relatórios e publicações, o que reforça o compromisso do estudo com a proteção de crianças, professoras e instituições ao tornar públicos exemplos do *corpus* visual.

A triangulação articula concepções declaradas no questionário, evidências materiais observadas nos espaços e dados de contexto das questões fechadas, buscando convergências, complementaridades e tensões que fortaleçam a consistência dos achados. Para assegurar rigor analítico, o processo inclui registro de decisões durante unitarização e categorização, dupla leitura em momentos críticos de definição das classes temáticas e verificação de consistência interna e aderência das interpretações ao material empírico, sempre respeitando as salvaguardas éticas e de proteção de dados, conforme orienta Flick (2009).

3 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

“A criança tem cem linguagens
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar,
 de maravilhar-se e de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir,
 cem mundos para inventar,
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
 de fazer sem a cabeça,
 de escutar e de não falar,
 de compreender sem alegria...
 E dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe.
 E das cem roubaram-lhe noventa e nove.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.”
 (Loris Malaguzzi)

A apreciação do poema “A criança é feita de cem” anuncia o rumo desta seção e evidencia que a infância se exprime por muitas vias e resiste a reduções. Quando a escola separa cabeça e corpo, perde-se a potência de pensar com as mãos, com os sentidos e com as matérias do mundo, como lembra Malaguzzi (2016). Toma-se o poema como hipótese de trabalho, ao entender que as cem linguagens são modos de conhecer, narrar e viver experiências com outras pessoas, objetos e ambientes. Ao abrir espaço para essas linguagens, as crianças são reconhecidas como autoras de investigações que articulam imaginar, fazer e dizer.

No estado do conhecimento, nos estudos mapeados na categoria **Linguagens, Expressões e Práticas Artísticas na Educação Infantil**, as produções infantis emergem como gestos de autoria e produção de sentidos em diálogo com a documentação pedagógica. Essa síntese orienta o recorte deste capítulo, ao compreender as linguagens como práticas de investigação de estatuto público, o que demanda critérios de seleção e de compartilhamento.

A visibilidade dos processos importa, pois documentar implica intervir, selecionar traços da experiência e devolver ao grupo perguntas e pistas para novos passos. Essa prática aproxima quem aprende e quem acompanha, informa e favorece decisões pedagógicas, como argumenta Rinaldi (2017). Com esse pano de fundo, avanço para a discussão teórica que orienta as análises do capítulo, interessada em como linguagem e pensamento se organizam nas ações compartilhadas e em como as interações ampliam possibilidades de envolvimento e autoria.

Esta seção parte da ideia de que a linguagem, na infância, é um campo de ações simbólicas que envolve corpo, gesto, traço, ritmo, voz, silêncio, materiais e espaço. A ênfase recai nos usos situados dessas formas de expressão e em como elas organizam pensamento, memória e atenção. A base teórica considera a linguagem como instrumento psicológico e prática social que reorganiza a atividade mental e produz novas generalizações (Vygotsky, 2005). Com essa lente, assume-se que as crianças participam da cultura por meio de sistemas simbólicos que se constroem nas interações. A noção de zona de desenvolvimento proximal elaborada por Vygotsky (2007) ajuda a compreender que processos internos se ativam na colaboração e se autonomizam depois. Essa chave será mobilizada para ler episódios em que convites, perguntas e ferramentas ampliam a complexidade das expressões infantis.

Ao tratar das múltiplas linguagens, considera-se que suportes e materialidades atuam como operadores de leitura que ajudam o grupo a revisitar trajetórias, comparar ideias e propor novos caminhos (Rinaldi, 2017). Esse entendimento ganha força nos relatos de escolas que trabalham com documentação em diálogo com artes, ciência e vida cotidiana, como apresentam Edwards, Gandini e Forman (2016). Nesse sentido, Pinazza e Fochi (2018, p. 18) lembram que “[...] nem todo o registro gera documentação pedagógica, mas toda documentação pedagógica depende de registro de boa qualidade”. Essa afirmação orienta o olhar das educadoras para a qualidade dos registros e para o compromisso ético com o que se escolhe tornar público como expressão da infância.

No contexto brasileiro, a avaliação em Educação Infantil orienta-se por acompanhamento processual e a documentação pedagógica integra esse acompanhamento quando narra percursos e evita classificações que não dialogam com a experiência vivida. Esse enquadre está alinhado à BNCC (Brasil, 2017) que entende a avaliação como processo formativo.

A escrita desta seção organiza-se em três movimentos conectados, o primeiro apresenta fundamentos para compreender as múltiplas linguagens na infância e recupera a articulação entre linguagem e pensamento, a noção de sentido e a função das mediações semióticas. A discussão inclui a importância da fala egocêntrica na passagem da regulação externa para a regulação interna, tema desenvolvido por Vygotsky (2005). Também se recupera a contribuição de Molon (2008), ao destacar que os sentidos variam com o contexto, afetos e situação de enunciação.

O segundo movimento volta-se aos ambientes como superfícies de inscrição, em que os espaços e materiais comunicam valores, abrem possibilidades de investigação e sustentam a autoria das crianças. A presença do professor, quando garante acessibilidade e acompanha com

delicadeza, produz condições para experimentar, registrar, revisitar e ampliar hipóteses. Essa postura pedagógica foi discutida por Kramer (2007) e se aproxima da ideia de leitura do mundo com o outro, apresentada por Larrosa (2019).

A análise dos ambientes considera as culturas da infância como produção situada nas redes do cotidiano e essa perspectiva entende que repertórios familiares, comunitários e midiáticos se encontram no espaço da escola, de modo a sustentar apropriações singulares e pertencimento. Essa chave é desenvolvida por Sarmiento (2003) e orienta a escolha de critérios analíticos como autoria, dialogicidade, curadoria, circulação e temporalidade.

O terceiro movimento apresenta a documentação como uma apresentação compartilhada das experiências, em que a prática envolve o cuidado ético, com explicitação de critérios de seleção e cuidado com a representatividade das diferentes formas de participar. A literatura destaca que a documentação fortalece a dimensão pública do aprender e alimenta decisões pedagógicas (Edwards; Gandini; Forman, 2016). No plano formativo, a elaboração de registros leva a equipe a explicitar escolhas e a refletir sobre efeitos pedagógicos. Como apontam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a documentação cumpre funções formativas, comunicativas e investigativas, sustentando decisões pedagógicas com base na experiência real do grupo. Para as autoras,

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 122).

Documentar, portanto, é um ato complexo que envolve interpretar, dialogar e devolver memórias ao coletivo, atribuindo estatuto público aos processos de aprender e ampliando a autoria das crianças. Do ponto de vista metodológico, a análise emprega indicadores que dialogam com o referencial apresentado. A intenção é preservar a natureza interacional do vivido e tornar visíveis pistas do pensamento infantil, em coerência com a compreensão de aprendizagem mediada por signos defendida por Oliveira (1993).

Ao longo desta seção, procura-se enfrentar dois riscos frequentes, sendo o primeiro risco, a padronização de formatos que transforma a criação das crianças em ilustração de objetivos previamente definidos. Outro risco é a centralidade do olhar adulto, que pode silenciar singularidades e, nesse aspecto, a resposta proposta passa por seleções explícitas, por devolutivas construídas com as crianças e por tempos de releitura que permitam comparar

versões do vivido. Tal como discute Rinaldi (2017), essa direção está em consonância com a defesa de uma documentação aberta a interpretações do coletivo.

Em síntese, a seção sustenta que as linguagens são modos de existir em relação. Em 3.1, são apresentados os fundamentos histórico-culturais que embasam essa visão e ajudam a ler operações mentais e afetivas nas ações das crianças, com base em Vygotsky (2005). Em 3.2, analiso ambientes e materialidades como condições de participação e de autoria, apoiando-me em Sarmento (2003), Kramer (2007) e Larrosa (2019). Em 3.3, desenvolve-se a documentação como prática reflexiva e pública, que torna visíveis processos e devolve memórias ao grupo, em diálogo com Rinaldi (2017), Edwards, Gandini e Forman (2016) e com as orientações de Brasil (2017). O fio condutor é a escola que aprende com as crianças e com aquilo que elas colocam em movimento quando investigam o mundo.

3.1 Fundamentos das múltiplas linguagens na infância

Neste trabalho, as múltiplas linguagens são modos interdependentes de produção de sentidos na infância, incluindo expressões corporais, gráficas, sonoras, verbais, espaciais e materiais, emergentes das relações e das mediações no cotidiano da Educação Infantil. O foco recai nos usos situados dessas linguagens e em como organizam atenção, memória e pensamento.

Adota-se o pressuposto sócio histórico de que a infância se constitui nas relações mediadas por sistemas simbólicos (Vygotsky, 2007) e as múltiplas linguagens configuram um campo de enunciação no qual corpo, gesto, traço, ritmo, voz, silêncio, materiais e arranjos espaciais operam de forma interdependente e produzem sentidos situados. A linguagem é compreendida como prática social e instrumento semiótico que reorganiza a atividade mental e torna visível a autoria infantil (Oliveira, 1993).

A relação entre linguagem e pensamento no cenário histórico-cultural indica que a linguagem reconfigura o pensar e abre novas generalizações (Vygotsky, 2005). Esse processo envolve a interiorização de signos culturalmente produzidos, com a fala egocêntrica como ponte entre funções comunicativas e intelectuais. Quando a criança fala para si, organiza ações e regula a própria conduta. Em seguida, esse diálogo se desloca para o plano interno e sustenta operações mais abstratas. O movimento não suspende as demais linguagens. Integra-as, pois cada mediação semiótica amplia repertórios de pensamento.

Para Vygotsky (1988), a linguagem, como instrumento cultural, explicita esse duplo papel organizador da ação e do pensamento, pois “[...] habilita as crianças a providenciarem

instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento” (1988, p. 31). Ao destacar funções cognitivas e comunicativas, o autor sintetiza o nexo entre linguagem, planejamento e autorregulação, ponto nevrálgico para ler usos situados das múltiplas linguagens na Educação Infantil.

A noção de sentido é central, pois o significado dicionarizado representa apenas uma face do fenômeno da fala; o sentido se desloca conforme contexto, afetos e situação de enunciação (Vygotsky, 2005; Molon, 2008). No âmbito da Educação Infantil, as produções imagéticas constituem sentidos; um arranjo de folhas e pedras, por exemplo, adquire valor pelas relações que convoca e pelas condições de sua mediação, de modo que a interpretação das imagens supõe atenção a sentidos em fluxo, à dialogicidade e às marcas de autoria.

Do ponto de vista da função social, a linguagem aproxima a criança do patrimônio humano e favorece as singularizações (Freitas, 1994). Antes da fala estabilizada, expressões diversas comunicam e regulam afetos, reorganizando-se conforme a ação no mundo e o uso de instrumentos, com ampliação da inteligência prática (Oliveira, 1993). Interessa reconhecer funções comunicativas e organizadoras distribuídas por suportes e materialidades muitas vezes não verbais.

A zona de desenvolvimento proximal evidencia que processos internos se ativam na colaboração e só depois se autonomizam (Vygotsky, 2007). Para ler as múltiplas linguagens, importa observar situações de parceria em que convites, perguntas, sustentação da curiosidade e oferta de ferramentas geram configurações expressivas mais complexas. Muitas imagens do cotidiano escolar são eventos de coautoria. Registros fotográficos, narrativas e transcrições precisam preservar a natureza interacional do vivido, pois nela se ancoram os sentidos.

Vygotsky (2005) enfatiza o significado como unidade que articula palavra e pensamento. Ao ampliar para outras linguagens, não se buscam equivalências fixas entre gesto, traço, espaço e pensamento. Reconstrói-se a função exercida na atividade. O traço pode atuar como memória, exploração sensório-motora ou argumento coletivo. O silêncio pode indicar pausa atencional, escuta, recusa ou invenção de outro tempo. O foco desloca-se de formas estáticas para usos situados.

A consciência tem origem social e constitui-se como fenômeno histórico, inseparável das mediações linguísticas (Molon, 2000). As múltiplas linguagens não são acessórios expressivos, são condições de subjetivação. Ao negociar regras, nomear, organizar séries de objetos, selecionar imagens ou ajustar a voz para alcançar um interlocutor, a criança constrói o mundo e constrói-se. Os registros imagéticos capturam traços desse duplo movimento e podem

ser lidos como declarações que se propagam, em que a mediação docente se torna mais ou menos visível (Oliveira, 1993).

Em consonância com a gênese social das funções psicológicas e com o papel das mediações culturais, “[...] essas realidades, historicamente organizadas e determinadas por uma cultura, incidem diretamente na natureza social dos indivíduos, transformando e moldando igualmente sua natureza psicológica” (Lúria, 2010, p. 27). Como argumenta Lúria (2010), a dimensão histórica e cultural é constitutiva do funcionamento psicológico e sustenta a leitura das imagens e registros como dizeres situados e coautoria em ato.

Instrumentos e ações partilhadas reorganizam funções psicológicas (Vygotsky; Lúria; Leontiev, 2010). Planejar um percurso, coordenar gestos, testar sequências e ajustar estratégias envolve sistemas de signos e ferramentas que articulam intenção e realização. As imagens situadas permitem descrever qualidades funcionais das linguagens em ação, como orientação espacial, distribuição da atenção, turnos de fala, papéis assumidos e invenção de regras. A linguagem organiza o pensamento, comunica socialmente e o mesmo vale para as múltiplas linguagens, em que expressões gráficas, corporais e sonoras organizam o pensar e comunicam modos de estar no mundo (Freitas, 1994). Quando recebem escuta sensível e circulam com autoria e contexto preservados, tornam-se motores de novas investigações (Oliveira, 1993).

Esse quadro implica condições de interação, nas quais acesso a materiais, tempo estendido, possibilidades de retomada, observação atenta e diversidade de suportes favorecem a emergência e a continuidade das linguagens. Para a análise, tomo como indicadores a autoria e as negociações, as materialidades e suas possibilidades de ação, as formas de compartilhamento e as mediações efetivas com retornos e reinterpretações.

Por fim, a distinção entre fala externa, fala egocêntrica e fala interior funciona aqui como heurística analítica (Vygotsky, 2005). Em diferentes episódios, a produção imagética transita entre níveis de exteriorização, autogestão silenciosa e retomadas internas. Esses deslocamentos acompanham e, em parte, produzem a complexificação do pensamento infantil. Documentá-los e interpretá-los sem reduzir a experiência a rótulos dá consistência ao método de análise imagética adotado.

Em linhas gerais, o capítulo se sustenta em quatro proposições, segundo as quais as múltiplas linguagens são práticas sociais mediadas e constitutivas do sujeito, o pensamento se reorganiza pela apropriação de signos e instrumentos, os sentidos se produzem de modo contextual e dialógico, demandando a compreensão de imagens como enunciados situados, e as mediações humanas e materiais ativam a zona de desenvolvimento proximal e fomentam coautorias. Com esse enquadramento, analisam-se imagens do cotidiano da Educação Infantil

em busca de indícios de autoria, modos de difusão e operações de pensamento que emergem de um tecido vivo de linguagens interdependentes.

3.2 Linguagens materializadas nos ambientes

Os contextos educativos funcionam como superfícies de inscrição nas quais as crianças deixam marcas de autoria. Traços, colagens, esculturas efêmeras, coleções reunidas e arranjos de objetos revelam modos de ver e organizar o mundo. Também dizem sobre linguagem os percursos possíveis no espaço, a acessibilidade aos materiais e os convites investigativos propostos. Importa considerar a temporalidade dessas composições, sua permanência e as possibilidades de retorno para novas interpretações.

Quando as escolhas das crianças emergem com nitidez, os ambientes tornam-se legíveis como textos abertos à apreciação compartilhada. Para afinar esse horizonte ético e estético de leitura dos espaços, Larrosa (2019, p. 232) convida à disponibilidade para a alteridade da infância. Em suas palavras:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

Essa menção dá base para compreender o ambiente como um texto que se escreve com as crianças e jamais sobre elas, sustentando a autoria como princípio e esse entendimento do espaço como texto dialoga com a perspectiva histórico-cultural. Em Vygotsky (2004), a atividade humana é mediada por signos e instrumentos, o que inclui a materialidade que circunda a criança e organiza experiências de linguagem e pensamento em movimento com o social.

A imaginação ganha força quando objetos se deslocam de usos convencionais e passam a operar como pivôs simbólicos que apoiam a criação de sentidos e a passagem entre o vivido e o possível, articulando afetos e raciocínios em desenvolvimento (Vygotsky, 2004, 2005). Ao explicar sobre o crescimento intelectual da criança, o autor referido afirma que “[...] o

desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 2005, p. 62-63). Esse argumento reforça que dispor materiais variados, com diferentes texturas, tamanhos, pesos, formatos e graus de maleabilidade, amplia o campo de mediações e, por consequência, as entradas para a autoria infantil.

Sarmento (2003) compreende as culturas da infância como produção coletiva situada nas redes do cotidiano. Nessa chave, os ambientes materializam encontros entre repertórios das crianças, referências familiares e elementos da cultura midiática e comunitária. O espaço sustenta práticas, valores e ideias em movimento que podem ser apropriados de modo singular pelas crianças em interação com pares e adultos, compondo modos próprios de significação e pertencimento (Sarmento, 2003). A organização do ambiente envolve escolher e organizar objetos que convoquem leitura, comparação e reinterpretação, sem bloquear a iniciativa infantil.

A presença do adulto importa para que o ambiente se torne lugar de linguagem e pesquisa. Kramer (2007) propõe que a relação da professora com as linguagens é parte da vida que se vive na escola. A ação pedagógica deixa traços no espaço e é marcada por ele, em relação de mútua constituição. Quando o adulto garante acessibilidade aos materiais, observa com atenção e participa com delicadeza, cria condições para que as crianças experimentem, registrem, revisitem e ampliem hipóteses. Essa postura reconhece o caráter autoral das composições infantis e dá espessura ética e estética ao cotidiano.

Larrosa (2019) propõe uma abertura ao mundo na relação com o outro, o que, na Educação Infantil, pode ser compreendido como atenção cuidadosa aos indícios que as crianças revelam em suas ações, nos arranjos que produzem e nas coleções que organizam. A docência se faz quando se acompanha, documenta e devolve à comunidade aquilo que as crianças instituem como significativo. O ambiente ganha inteligibilidade quando a escola permite reorganizações de materiais, continuidade temporal e construção de coleções que possam ser revisitadas, favorecendo que novos sentidos emergjam de retornos e recursividades.

Há ainda uma dimensão ligada ao encontro com o comum, em Souza (2012), o autor lembra que a infância encontra nos objetos ordinários uma espécie de magia, especialmente em cantos pouco valorizados e em coisas tidas como inúteis, que passam a comportar outros usos e novas histórias quando tocadas pela imaginação infantil (Souza, 2012). Ambientes que acolhem esse gesto retiram a ênfase de produtos acabados e privilegiam processos nos quais cada criança interpreta e reinscreve o cotidiano por meio de materiais acessíveis e abertos à exploração.

A análise das materialidades pode adotar um conjunto de perguntas que operam como lentes críticas, por exemplo, referente a materialidade: que qualidades físicas dos objetos sustentam explorações e transformações, incluindo combinações entre suportes bidimensionais, tridimensionais e recursos sonoros e corporais? Sobre autoria: de quem são as escolhas visíveis nas composições, arranjos e registros? Quanto à dialogicidade: que diálogos se estabelecem entre produções das crianças, proposições dos adultos e referências culturais da comunidade? Quanto da curadoria: como os materiais chegam ao espaço, como são repostos, organizados e reconfigurados a partir das pistas do grupo?

Ainda, é importante se perguntar sobre a temporalidade: por quanto tempo uma composição permanece, que memórias carrega e como viabiliza retornos que produzam novas interpretações? E por último, mas não menos importante, sobre a circulação das materialidades, numa perspectiva de socialização: de que maneira as produções transitam pelo ambiente, são vistas, lidas e retomadas por diferentes crianças e turmas?

Esse conjunto de perguntas corrobora com a visão de Corsaro (2011) quando argumenta que compreender a circulação supõe reconhecer o caráter coletivo e inventivo da socialização. Para o autor, “O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (Corsaro, 2011, p. 31). Esse enfoque sustenta a ideia de circulação como leitura entre pares, reforçando que os ambientes precisam permitir que as crianças vejam, retomem e recombinaem as produções umas das outras (Corsaro, 2011).

Nesta linha de raciocínio, a materialização das linguagens exige atenção às condições de participação, pois percursos desobstruídos, alturas adequadas, quantidades suficientes e variedade de suportes comunicam às crianças que suas iniciativas importam. Objetos catalogados em recipientes transparentes, painéis móveis, mesas de experimentação e superfícies de escrita e desenho que aceitam apagar e reescrever dão corpo a uma política de autoria que legitima tentativa, erro e revisão (Corsaro, 2011). Nesse viés, a documentação pedagógica, quando devolvida às crianças, cria novas leituras e amplia o estatuto público das assinaturas infantis, fortalecendo vínculos entre o que se produz e o que se aprende.

A difusão de referências culturais convida a escola a praticar curadoria situada, na qual materiais do território, vestígios da natureza, objetos da vida cotidiana e artefatos tecnológicos podem conviver no mesmo ambiente. O que orienta as escolhas é a pergunta sobre que experiências de linguagem e pensamento se deseja tornar possíveis e em diálogo com Vygotsky (2005, 2007), a ênfase recai sobre mediações que aproximam imaginação e conceito. Quando a criança nomeia, compara, classifica, experimenta e narra, estabelece pontes entre o vivido e

a elaboração conceitual, e o ambiente opera como suporte dessa travessia em espiral de complexidade crescente.

A legibilidade do espaço depende de critérios éticos de visibilidade, pois expor produções não visa criar vitrines, mas sustenta processos e favorece que os pares leiam uns aos outros (Corsaro, 2011). O cuidado com créditos, datas e breves descrições escritas pelas crianças fortalece a dimensão pública dos trabalhos e ensina que as ideias têm história. O mesmo vale para a preservação de composições efêmeras por meio de fotografias, registros sonoros e narrativas coletivas, sempre como apoio ao retorno às experiências, nunca como substituição da matéria viva.

Considerar ambientes como textos significa reconhecer que cada decisão espacial afirma uma visão de infância e de conhecimento. Arranjos que reservam tempo para experimentar, deixam materiais ao alcance das mãos e acolhem reconfigurações cotidianas ampliam possibilidades de autoria. Assim, a materialidade do espaço participa da constituição de sujeitos que interpretam, argumentam, cooperam e imaginam, uma vez que o pensamento se desenvolve em relação viva com a linguagem e com as experiências socioculturais que o sustentam (Vygotsky, 2005).

Em suma, as linguagens materializadas nos ambientes se manifestam nas marcas de autoria, nos modos de circulação de materiais e na ética de escuta e de curadoria que dá forma ao cotidiano. O ambiente que se abre a processos, acolhe repertórios culturais do território e sustenta continuidade temporal favorece aprendizagens que emergem da presença ativa. Esse entendimento oferece critérios para planejar, observar e documentar, orientando escolhas que valorizam o ato de criar das crianças e a coautoria entre elas e os adultos.

3.3 Documentação pedagógica como leitura compartilhada das experiências

A documentação pedagógica é entendida como prática reflexiva que torna visíveis trajetórias de investigação e criação das crianças e, ao mesmo tempo, alimenta escolhas cotidianas do grupo. Para Rinaldi (2017, p. 109-110), a documentação “[...] não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações e arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças”. Reconhecer que toda documentação é mediação implica admitir que modos de fotografar, transcrever, editar e expor, decisões políticas e estéticas discutidas por Rinaldi (2017), produzem enquadramentos que ampliam ou restringem sentidos. Altimir (2017, p. 73) reforça que a documentação oferece uma perspectiva “[...] real,

global e abrangente do fenômeno da aprendizagem”, deslocando o foco de produtos finais para trajetórias interpretativas que valorizam o que as crianças fazem, dizem e investigam. Nesse sentido, a mediação docente se explicita quando a professora delimita focos, promove releituras com o grupo e devolve falas, imagens e hipóteses em linguagem acessível, sustentando a autoria das crianças.

A curadoria ética é central para tornar explícitos critérios de seleção, organização e compartilhamento, pois evita padronizações que silenciam singularidades e sustenta a autoria infantil. Cada suporte carrega uma teoria de significados e compõe um ecossistema documental. Rinaldi (2017) argumenta que painéis processuais evidenciam conexões entre tentativas e reformulações, diários de bordo e álbuns comentados favorecem continuidades, instalações e mapas de percurso convocam corpo, espaço e materiais. Como argumentam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 91), a documentação é “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. A afirmação amarra a tessitura de sentidos e democracia, pois a escolha do que se torna público abre negociação de significados entre crianças, docentes e famílias.

A documentação atua como mediação da avaliação na Educação Infantil, entendida como acompanhamento contínuo por observações, registros e devolutivas às famílias, sem finalidade classificatória, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017). Avaliar aproxima-se de compreender e narrar trajetórias, reconhecendo singularidades e vínculos que sustentam as investigações das crianças.

As crianças também mediam o documentar, pois elas elegem o que registrar, escrevem legendas, revisitam painéis, contestam interpretações e criam categorias próprias, o que amplia a dimensão pública do aprender. Para Rinaldi (2017), documentar é narrativa que sustenta trocas e aprendizagem, dando prestígio social às infâncias ao convidar leitores a compreenderem percursos e argumentos em jogo (Rinaldi, 2017). Esse panorama pede tempos e lugares para retornos com o grupo e com o entorno social, garantindo revisitas, comparações e novos encaminhamentos de investigação. Segundo Staccioli, no livro de Ritscher (2018, p. 23, tradução nossa)

[...] prestar atenção à realidade, não ensinando por esquemas (porque as maçãs de verdade não são só vermelhas ou os leitões só rosados). Ensino por rótulos pode parecer mais produtivo, mais eficaz. As crianças parecem aprender, mas, na realidade, muitas vezes pediam-lhes apenas que repetissem de uma maneira superficial e acrítica. Hoje, mais do que nunca, as crianças precisam entrar em contato direto com os eventos, com a natureza, com pessoas reais, todas com especificidade, diversidade

e consistência de regras. Na verdade, tudo depende da capacidade de saber dialogar com a realidade através do olhar da poesia.

A passagem sustenta a documentação como prática que expõe processos vivos e convida à leitura sensível do cotidiano. Isto posto, a literatura destaca que documentar favorece a reflexão docente e aproxima prática e pesquisa. Mello, Barbosa e Faria (2017) discutem que observar, registrar, analisar e devolver desenvolve sensibilidade para decisões finas, tais como disponibilização de materiais, organização de agrupamentos, sustentação de tempos de exploração e reabertura de perguntas. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), explicitar critérios em equipe e construir repertórios comuns de leitura e escrita fortalece a formação continuada no interior da escola.

No plano da pesquisa, importa observar como as imagens são capturadas, selecionadas e apresentadas e que interpretações emergem desse caminho. Rinaldi (2017) propõe estratégias como explicitar objetivos antes de registrar, assegurar atuação das crianças na escolha do que circulará, usar legendas em primeira pessoa, indicar circunstâncias de produção e reduzir manipulações para preservar o caráter investigativo.

Para qualificar a dimensão pública do aprender, a documentação precisa ser comunicável e situada. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que textos breves com datas, nomes autorizados, materiais, problemas investigados e perguntas em aberto favorecem a compreensão das lógicas de investigação por diferentes leitores. Em consonância com Edwards, Gandini e Forman (2016), tempos e lugares de atravessamentos com famílias e comunidade ampliam o diálogo e devolvem às crianças reconhecimento e novos argumentos para seguir pesquisando.

Caminhos práticos de mediação podem orientar equipes. A BNCC (Brasil, 2017) recomenda protocolos de consentimento e cuidado com imagens e falas para fortalecer a dimensão ética; também inspira ciclos curtos de documentação com foco definido, registros em múltiplas linguagens e dispositivos de devolutiva como leitura coletiva de painéis e cartografias das descobertas. Um diário de construção de repertório imagético no qual a professora justifica escolhas e avalia efeitos pedagógicos consolida uma cultura institucional de documentação, em sintonia com a BNCC (Brasil, 2017).

Em síntese, pensar a documentação pedagógica como trama de mediações desloca o foco de produtos finais para processos interpretativos que preservam a autoria das crianças e sustentam a investigação docente. Rinaldi (2017) enfatiza a importância de critérios explícitos e curadorias éticas, enquanto Edwards, Gandini e Forman (2016) sublinham a potência formativa, estética e democrática da documentação na Educação Infantil.

4 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EVIDENCIADOS NA PESQUISA¹

“Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”
(Leonardo Boff)

Assumir, neste capítulo, uma perspectiva crítica não significa adotar uma postura acusatória ou reducionista diante do que a pesquisa evidenciou. Significa, antes, exercer olhar comprometido com o cuidado, entendido aqui como princípio ético que orienta a leitura, a interpretação e a responsabilidade diante do que foi produzido no percurso investigativo. À luz de Boff (1999), a crítica pode ser compreendida como um gesto de zelo, pois examinar com atenção os discursos pedagógicos presentes na teoria e na prática não busca culpabilizar sujeitos ou instituições, mas colaborar para uma compreensão mais profunda daquilo que, muitas vezes, se naturaliza no contexto da Educação Infantil.

Sob esse enfoque, analisar criticamente os dados é uma forma de cuidar da pesquisa, das crianças, das professoras e do próprio campo educacional, na medida em que permite reconhecer incoerências, permanências e aspectos que pedem revisão, sempre em favor de uma ação pedagógica mais atenta, ética e comprometida com os direitos humanos. A reflexão crítica, portanto, assumida neste capítulo também se ancora na compreensão de que cuidar implica comprometer-se com aquilo que favorece o “bem-viver” e orienta o “reto agir”, como propõe Boff (1999, p. 11-12) na epígrafe deste capítulo. Trazer para a análise discursos, práticas e imagens que permeiam a Educação Infantil não corresponde, portanto, a um exercício de censura, mas a um posicionamento moral e ético diante do que a pesquisa permitiu observar.

Quando certas compreensões se estabilizam e passam a circular como naturais, elas podem sustentar leituras empobrecidas sobre a infância, a docência e os próprios ambientes educativos. Por isso, a crítica se faz necessária, pois possibilita interromper sentidos cristalizados e colocar em questão formulações que reduzem a complexidade do fazer pedagógico. Entre essas formulações, ganham destaque os estereótipos, que incidem diretamente sobre o modo como a docência na Educação Infantil é socialmente compreendida.

¹ O estudo observou as normativas nacionais para pesquisas com participantes humanos nas Ciências Humanas e Sociais e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil sob o número do C.A.A.E. 94815725.1.0000.5352.

Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 1999), estereótipo diz respeito a uma imagem preconcebida atribuída a determinada pessoa, coisa ou situação. A partir dessa compreensão, entende-se que tais formulações simplificam indevidamente a complexidade das funções e da identidade profissional e na Educação Infantil, as pedagogas são frequentemente vistas por meio dessas lentes distorcidas, percebidas como meras cuidadoras (num sentido assistencialista), “animadoras de festas”, e/ou figuras infantilizadas.

Essas visões refletem uma compreensão inadequada e superficial das responsabilidades profissionais das docentes. Nóvoa (2017, p. 1112) destaca essa problemática ao observar que “O espaço escolar tem vindo a ser marcado por uma degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores”. Este contexto de desvalorização não apenas diminui a dignidade do trabalho dos educadores, mas também gera implicações práticas significativas, afetando desde a percepção da importância do trabalho realizado até a remuneração e as condições de trabalho.

O estereótipo da professora reduzida a cuidadora confina seu papel ao apoio físico e emocional das crianças, ignorando a rica dimensão pedagógica de suas tarefas. O cuidado na Educação Infantil, contudo, é profundamente pedagógico, conforme esclarecido pela BNCC (Brasil, 2017, p. 34):

Na Educação Infantil, a concepção que integra educar e cuidar, considerando o cuidado como parte indissociável do processo educativo, tem ganhado força. Creches e pré-escolas buscam, ao integrar as experiências e conhecimentos das crianças provenientes de seus contextos familiares e comunitários nas práticas pedagógicas, ampliar e diversificar suas habilidades e aprendizagens, complementando a educação familiar. Este enfoque é particularmente vital na educação de bebês e crianças pequenas, envolvendo aprendizados essenciais como socialização, autonomia e comunicação.

Portanto, é imperativo reconhecer que o cuidado na Educação Infantil transcende o atendimento das necessidades básicas, pois se realiza com intencionalidade pedagógica e é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A partir disso, o Parecer que fundamenta as DCNEIs afirma que “Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construírem sentidos pessoais e significados coletivos” (Brasil, 2009, p. 10). Este reconhecimento é importante para a valorização adequada das profissionais de Educação Infantil, refletindo em práticas políticas e educacionais que apreciem e suportem a complexidade de sua profissão.

Quanto ao outro estereótipo recorrente que é a concepção das pedagogas como "animadoras de festas", caracteriza-se por uma abordagem barulhenta e extravagante. Esta percepção é frequentemente reforçada pela valorização de atividades lúdicas e pela organização do currículo em torno de datas comemorativas. Tais práticas, embora populares, frequentemente levam os educadores a darem ênfase nas festividades e celebrações, em detrimento de uma abordagem educativa centrada nas necessidades e interesses das crianças. Além disso, a costumeira utilização de fantasias por professoras durante esses eventos pode reforçar a ideia de que seu papel é meramente entreter. A tendência de centrar o currículo em torno de eventos comemorativos é problemática, pois desvia o foco das verdadeiras prioridades educativas. Neste contexto, Barbosa e Oliveira (2016, p. 59) afirmam que se

[...] o planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas a priori, ele corre o risco de se tornar impositivo, burocrático, desconsiderando as crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. O conhecimento já está pronto, e o planejamento organiza situações de repetição e absorção de conteúdos. Um exemplo de planejamento com essa concepção é aquele estruturado a partir de datas comemorativas e predeterminadas pelo calendário.

Esta crítica ressalta a importância de um planejamento pedagógico reflexivo e centrado nas crianças, em vez de orientado por conveniências adultas. Ao desafiar noções tradicionais, torna-se possível delinear ambientes educativos que respeitem e ampliem a capacidade das crianças de interagir com o mundo (Barbosa; Oliveira, 2016). Entretanto, a frequente representação dos educadores como figuras infantilizadas contradiz esse objetivo, contribuindo para uma percepção errônea de que são menos capacitadas ou menos profissionais do que seus colegas de outras etapas da educação e isso acaba depreciando a complexidade e a profundidade de suas funções pedagógicas.

As imagens socialmente construídas sobre a professora de Educação Infantil não permanecem apenas no plano simbólico ou discursivo, mas expandem para o cotidiano institucional e podem incidir sobre o modo como os ambientes são organizados, sobre os critérios que definem o que merece visibilidade e sobre a própria leitura do que se entende como prática pedagógica legítima nessa etapa (Fochi, 2019).

Quando a docência é reduzida a funções decorativas, recreativas ou assistencialistas, também cresce a tendência de que os espaços expressem escolhas visuais alinhadas mais a expectativas adultas e estéticas de controle do que à autoria, à investigação e às múltiplas linguagens das crianças. Nessa direção, o Referencial Curricular Municipal de Ijuí afirma que

“pensar na provisoriedade na Educação Infantil é romper com um conceito de educação tradicional que coloca o professor na centralidade do processo educativo, é tirar as amarras que não permitiam a voz das crianças” (Santos; Karlinski; Sandri, 2020, p. 10), apontando para a necessidade de rever imagens estagnadas sobre a docência e de reconhecer modos de atuação mais abertos à escuta, à participação e à presença ativa das crianças nos espaços educativos. Nesse sentido, a análise dos discursos pedagógicos materializados nos ambientes de Educação Infantil demanda considerar, inicialmente, as imagens de professora que circulam no imaginário social, uma vez que tais representações ajudam a compreender quais concepções tradicionais de docência ainda se mantêm nas práticas observadas e quais indícios apontam para modos mais reflexivos, intencionais e participativos de atuar na Educação Infantil (Santos; Karlinski; Sandri, 2020).

A partir dessa compreensão, o capítulo se organiza em quatro movimentos analíticos complementares. No primeiro, são focalizadas as **respostas que evidenciam tendências do coletivo** participante (em 4.1). Em seguida, a análise se volta à **o que os ambientes revelam** (em 4.2), examinando aquilo que se torna visível nas salas e nos demais espaços da escola. Na terceira seção, o foco recai sobre **o que as professoras narram sobre suas escolhas** (em 4.3). Por fim, a última seção faz articulações **entre o visível, o dito e o declarado** (em 4.4), buscando aproximar os diferentes planos produzidos no percurso da pesquisa.

4.1 Respostas que evidenciam tendências do coletivo

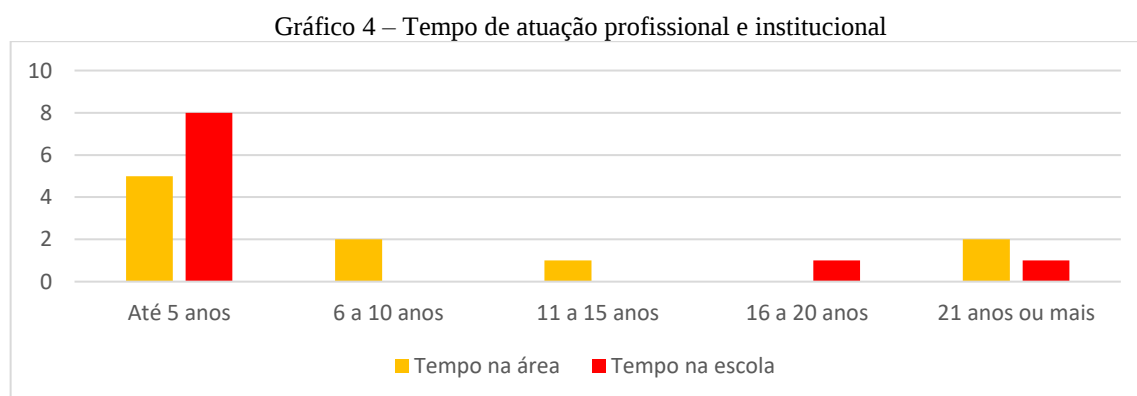
Nesta seção, a análise volta-se ao conjunto de respostas produzidas pelas professoras no questionário eletrônico, compreendendo esse material como uma via importante para reconhecer recorrências, ênfases e sentidos compartilhados no âmbito da investigação. À vista disso, Eiterer e Medeiros (2010) afirmam que o questionário se organiza a partir de questões elaboradas em função dos objetivos da pesquisa e permite reunir respostas em condições comuns de preenchimento, o que contribui para a leitura comparativa do conjunto. Os dez questionários encaminhados ao grupo docente foram respondidos, o que assegura a participação integral das professoras convidadas e define o escopo de análise desta etapa. A íntegra do questionário eletrônico, com todas as questões utilizadas nesta etapa da pesquisa, está apresentada no Apêndice A.

Embora o estudo contemple questionário, entrevista semiestruturada e trabalho de campo com observação e registro fotográfico controlado, o *link* do *Google* Formulário foi encaminhado em momento posterior às demais etapas e enviado, no mesmo dia, para todas as

escolas, como estratégia de preservação do anonimato das participantes. Essa definição metodológica buscou reduzir possibilidades de associação entre respostas, contextos institucionais e elementos já conhecidos pela pesquisadora no percurso de campo, reforçando o compromisso ético com a confidencialidade e com a desidentificação, cuidado especialmente importante nos procedimentos de produção de dados em pesquisa social (Boni; Quaresma, 2005).

A leitura deste material não se orienta pela individualização das respondentes, nem pela vinculação entre enunciados específicos e escolas determinadas, mas o interesse analítico recai sobre tendências do coletivo, buscando identificar marcas discursivas que orientam o grupo de participantes e que possam contribuir para a compreensão das concepções mobilizadas em torno das produções imagéticas. As respostas fechadas oferecem apoio para a caracterização descritiva do conjunto, enquanto as respostas abertas permitem alcançar justificativas, percepções e interpretações formuladas pelas professoras, perspectiva que se aproxima do entendimento de Chizzotti (2010) ao reconhecer que o questionário pode reunir questões abertas, fechadas ou mistas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A primeira parte da análise dedica-se a compreender o perfil profissional e formativo do coletivo participante, elemento essencial para situar os sujeitos da pesquisa e as bases que fundamentam suas ações pedagógicas, conforme a perspectiva da pesquisa social defendida por Minayo (2002). O grupo é constituído exclusivamente por mulheres, dado que reflete a histórica feminização da docência, principalmente na Educação Infantil. Em relação à faixa etária, observa-se uma pluralidade significativa, com idades que variam dos vinte até mais de cinquenta anos, configurando um cenário intergeracional enriquecedor para as trocas no ambiente institucional. O Gráfico 4 apresenta o tempo de atuação das professoras na área educacional e o período de vínculo com a instituição em que atuam atualmente, permitindo visualizar a distribuição do grupo quanto à experiência profissional e à permanência na escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A leitura conjunta dessas duas variáveis evidencia um traço marcante do grupo participante, pois no que se refere ao tempo de atuação na área, cinco professoras situam-se na faixa de até cinco anos, enquanto as demais se distribuem entre os intervalos de 6 a 10 anos, 11 a 15 anos e 21 anos ou mais. Em relação ao tempo de vínculo com a escola atual, observa-se concentração ainda mais acentuada na faixa de até cinco anos, que reúne oito das dez respondentes, ao passo que apenas duas indicam permanência institucional superior a esse intervalo.

Esse quadro sugere um coletivo que, embora apresente distintos percursos profissionais, mantém uma inserção relativamente recente nas instituições em que trabalha no presente. Tal dado é relevante para a análise, pois a relação com os espaços escolares, com a cultura institucional e com os modos de organizar os ambientes pode ser atravessada pelo tempo de permanência na escola, incidindo sobre processos de apropriação, pertencimento e decisão no cotidiano pedagógico. Nesse viés, Barroso (2012, p. 14-15) afirma:

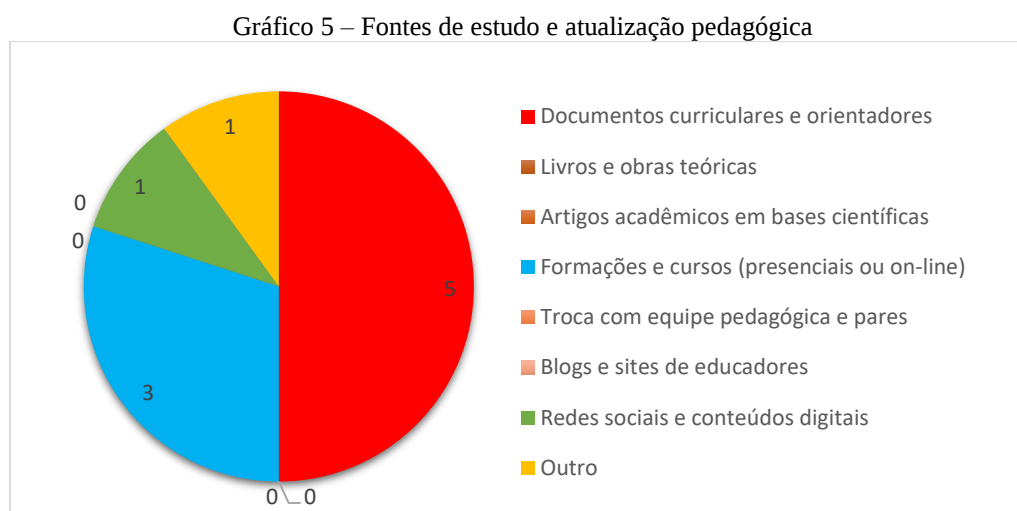
De fato, a utilização que faço de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (para utilizar a expressão de Crozier). Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de carácter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores.

À luz dessa compreensão, entende-se que a permanência na instituição pode ampliar o conhecimento das dinâmicas internas da escola, dos modos como certas decisões se consolidam e das formas pelas quais cada professora se insere, participa e atua na organização pedagógica dos ambientes (Barroso, 2012). Esse tempo de vínculo com a escola também pode favorecer maior familiaridade com acordos coletivos, referências que circulam entre a equipe e modos já instituídos de organizar os espaços, o que interfere na maneira como cada docente interpreta o contexto em que atua e nele toma parte.

Em relação ao grau de formação acadêmica e o turno de trabalho das participantes, apesar da prevalência de educadoras com menos tempo de serviço, os dados demonstram um contínuo investimento na qualificação. A totalidade do grupo possui curso superior e seis integrantes já concluíram cursos de especialização, esse aprofundamento teórico indica que a pouca temporalidade de atuação não se traduz em escassez de preparo acadêmico. A presença

de turmas com número elevado de crianças, variando predominantemente entre quinze e vinte e três crianças, atrelada à concentração de sete docentes atuando em turno integral, reforça a exigência de um alicerce robusto para gerir a complexidade das interações diárias prolongadas.

O Gráfico 5 apresenta as principais fontes de estudo e atualização pedagógica indicadas pelas professoras, permitindo observar quais referenciais aparecem com maior incidência no grupo participante.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados mostram predominância dos documentos curriculares e orientadores, assinalados por cinco professoras, seguidos das formações e cursos presenciais ou on-line, mencionados por três participantes. Com menor frequência, aparecem redes sociais e conteúdos digitais e a opção outro, cada uma com um registro. Não houve marcações para livros e obras teóricas, artigos acadêmicos em bases científicas, troca com equipe pedagógica e pares, nem blogs e sites de educadores.

Esse panorama indica que a atualização pedagógica do grupo se ancora, sobretudo, em referenciais normativos e em espaços formativos mais institucionalizados. Ao mesmo tempo, a presença de meios digitais entre as respostas evidencia que parte das docentes também recorre a circuitos mais ágeis e cotidianos de busca por repertório profissional. Tal movimento pode ser aproximado do que discute Machado *et al.* (2021), ao assinalar que a formação continuada de professores, em processos autoformativos e colaborativos, encontra nos recursos tecnológicos possibilidades de ampliação das aprendizagens profissionais. Assim, o conjunto revela modos distintos de aproximação com o estudo, reunindo diretrizes oficiais, formação continuada e consultas realizadas em ambientes digitais.

As respostas abertas reforçam esse movimento. A professora² P01 assinala como principal fonte de atualização “Redes sociais e conteúdos digitais”, enquanto P10, ao marcar a opção “outro”, registra: “Também gosto de assistir blogs, sites de educadores e outros conteúdos digitais”. Esses enunciados mostram que, embora os documentos curriculares ocupem lugar central entre as participantes, os recursos digitais também compõem o universo de referências mobilizadas no acompanhamento das práticas pedagógicas (Machado *et al.*, 2021).

Em um segundo momento, a análise volta-se aos sentidos atribuídos à infância, ao ato de ser criança e à função sociopedagógica da instituição de educação. Ao indagar as docentes sobre os motivos que as conduziram ao trabalho com os pequenos, os dados qualitativos revelam percursos distintos que convergem para um profundo envolvimento com a etapa inicial da vida. Tal movimento pode ser aproximado do que discute Kramer (2007), ao indicar que a identidade dos profissionais da Educação Infantil envolve aspectos ligados à escolha pela etapa, à relação com as crianças e aos sentidos atribuídos ao próprio exercício profissional.

Para parte do grupo, a inserção na área ocorreu de forma circunstancial, transformando-se posteriormente em uma escolha consciente e alicerçada na formação contínua. Um exemplo dessa transição é ilustrado pela professora P10, que relata de forma direta: “Na época foi por necessidade de um trabalho, acabei gostando e busquei aperfeiçoamento na área da Educação Infantil”. Em contrapartida, outras respostas evidenciam uma intencionalidade originária fundamentada no encanto pela vitalidade infantil, como sublinha a participante P09 ao indicar como principal motivação “o desafio de contribuir para o desenvolvimento de um ser humano e a vitalidade que elas têm”.

No que concerne às formulações conceituais sobre a infância, a leitura atenta das narrativas permite identificar uma dualidade interpretativa. De modo geral, sobressai uma perspectiva protecionista e biológica, na qual o período é compreendido como uma etapa transitória de extrema vulnerabilidade e de estruturação para o futuro. A professora P09 define esse momento como “uma fase curta, complexa, mas que define o comportamento do adulto”, enquanto P10 complementa, de forma indireta, que se trata de uma fase delicada, preciosa e que exige proteção constante.

Contudo, em oposição a essa visão mais universalizante, desponta também um entendimento de cunho sociológico capaz de reconhecer a pluralidade dos contextos culturais.

² Como mecanismo para não revelar suas identidades, as participantes são identificadas com a letra “P” acrescida de números de acordo com a ordem dos depoimentos colhidos na pesquisa. Ex. P01 (professora 1), P02 (professora 2) e assim sucessivamente.

Essa amplitude analítica é evidenciada pela docente P04, ao afirmar: "Entendo que não existe apenas uma infância, cada criança tem sua infância conforme sua cultura, o que cada família transmite de geração para geração". Esse apontamento demonstra uma ruptura com a ideia de uma infância padronizada, reconhecendo os sujeitos em suas particularidades históricas e estruturais. Essa compreensão também encontra respaldo em Weschenfelder, Marchand e Weschenfelder (2016, p. 59), ao assinalarem que:

O diálogo com as culturas infantis passa necessariamente pela valorização das produções individuais e coletivas das crianças, sejam elas pinturas, colagens, desenhos, rabiscos, esculturas de barro ou sucata, materiais naturais coletados no ambiente externo, registros de investigações e pesquisas, bem como as referências pessoais e familiares, que se apresentam no discurso, nos traços de memória, nas fotografias e em outros objetos trazidos do contexto familiar. Passa fundamentalmente pelo reconhecimento da criança, mesmo em idade precoce, como sujeito curioso, que observa e brinca, que ao brincar constrói hipóteses e aprende, na relação com o outro e com o mundo, um sujeito que tem imaginação e, por isso mesmo, fantasia, deseja, constrói sua identidade e produz cultura.

Esse entendimento amplia a leitura da infância e afasta compreensões homogêneas, abrindo espaço para pensar a criança a partir de suas formas de estar no mundo, de se relacionar e de produzir sentidos. Ainda assim, ao descreverem o que significa o “ser criança”, as profissionais estabelecem uma associação quase unânime à alegria, à ludicidade e ao movimento. As definições circulam em torno da liberdade e da prontidão para descobrir o mundo, expressas em respostas como a de P09, que indica que “ser criança é ser aberto a experiências, é alegria, energia”, ou ainda a de P10, para quem significa “viver, brincar, correr, sorrir, não ter problemas”. Esse conjunto de respostas revela uma imagem fortemente positiva da infância, vinculada à vitalidade, ao entusiasmo e à leveza.

Embora tais atributos integrem, de fato, muitas vivências infantis, essa formulação também pode produzir um certo ideal de criança, marcado por uma visão mais espontânea e harmoniosa dessa etapa da vida. Com isso, tendem a ficar menos evidentes outras dimensões igualmente constitutivas da condição infantil, como os medos, os conflitos, as frustrações, os desconfortos e as diferentes formas pelas quais as crianças elaboram o que vivem em seus contextos. A recorrência dessa compreensão sugere, portanto, que o “ser criança” ainda aparece, em parte, associado a uma representação social que privilegia disposições desejáveis e afetivamente valorizadas, o que pede cuidado analítico para que a infância não seja reduzida a uma imagem encantada e genérica, distante da complexidade que atravessa as existências concretas das crianças, inclusive em suas vivências de conflito e nas formas pelas quais interpretam e significam essas situações, como enfatiza Corsi (2011).

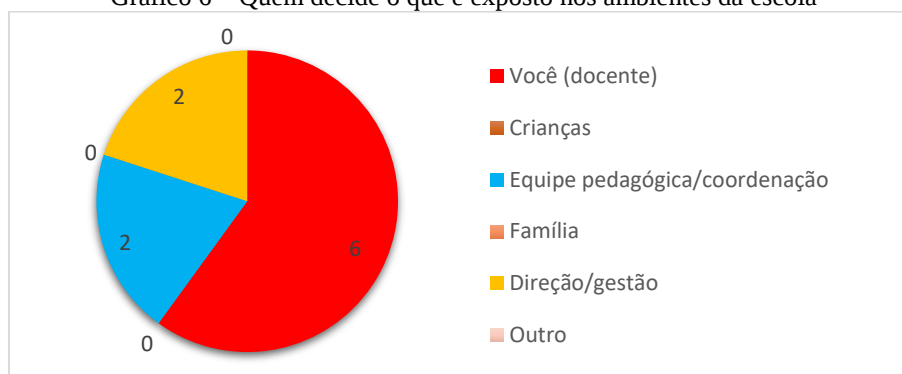
Por fim, os referenciais simbólicos que sustentam o olhar dessas professoras consolidam-se na definição da função da Escola de Educação Infantil, em que as respostas se afastam de uma perspectiva meramente assistencialista para abraçar um compromisso com a formação integral. A instituição é percebida como um espaço central para a mediação das relações humanas, cujo propósito, segundo P09, passa por "proporcionar o desenvolvimento, acolher e mostrar o caminho das novas formas de conviver com grupos sociais". Essa diretriz é ampliada por P06, que sintetiza a relevância do trabalho pedagógico ao afirmar que a finalidade consiste em "promover o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos", oferecendo um ambiente seguro onde se aprende por meio das interações e brincadeiras. Essas compreensões encontram respaldo no que escrevem Santos, Karlinski e Sandri (2020, p. 16):

Assim, os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todos. A escola assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os sujeitos da aprendizagem vivem dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o desenvolvimento integral. Neste entendimento todos os sujeitos envolvidos são protagonistas, estão implicados. Crianças, adolescentes, jovens e adultos constituem processos próprios de socialização, de construção de seus saberes e conhecimentos, assim os educadores têm a possibilidade de ressignificar esses saberes e conhecimentos, na intencionalidade de vivenciar um processo que é eminentemente recíproco e participativo.

Essa formulação reforça a compreensão da escola como espaço de intencionalidade pedagógica, no qual o desenvolvimento integral não se restringe à soma de dimensões isoladas, mas se produz na articulação entre tempos, espaços, interações e experiências. Essas concepções, ao oscilarem entre a necessidade de proteção, a constatação das mudanças geracionais e o fomento ao desenvolvimento integral, formam o alicerce pedagógico que orienta as decisões das educadoras. É esse o substrato teórico e afetivo que servirá de lente para compreender as escolhas visuais efetuadas por esse coletivo nos espaços institucionais, articulando o discurso docente com as materialidades dispostas nos ambientes das escolas (Santos; Karlinski; Sandri, 2020).

A partir daqui a análise volta-se mais especificamente à organização visual dos ambientes e aos critérios que orientam as escolhas docentes, buscando compreender como os espaços são compostos e quais visualidades ganham centralidade nas instituições. Esse movimento reflexivo é fundamental para entender os princípios que regem a estética das escolas e o papel reservado às produções das turmas. O Gráfico 6 apresenta quem decide o que é exposto nos ambientes da escola, considerando os espaços internos e externos da instituição.

Gráfico 6 – Quem decide o que é exposto nos ambientes da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados indicam que a definição do que é exposto nos ambientes escolares recai, predominantemente, sobre a professora, assinalada por seis participantes. Ao mesmo tempo, duas respondentes atribuem essa decisão à equipe pedagógica ou coordenação e outras duas à direção ou gestão. Não houve marcações para crianças, família ou outros agentes.

Esse resultado mostra que a organização visual dos espaços é compreendida, sobretudo, como uma atribuição adulta, ligada às instâncias profissionais que conduzem e organizam o cotidiano institucional. A maior incidência da professora nessa resposta sugere sua posição central na seleção dos elementos que permanecem visíveis no ambiente, o que aproxima essa escolha do planejamento e das intencionalidades pedagógicas (Fochi, 2019). Entretanto, a presença da coordenação e da gestão entre as respostas também indica que essa definição pode assumir, em determinados contextos, um caráter compartilhado entre diferentes instâncias da escola. Como afirma Cancian, “[...] para tal precisa-se ter clareza que os docentes são sujeitos sociais-culturais e que, portanto, muitas vezes essas constituições de cada sujeito é que definem as práticas na educação infantil” (Cancian, 2016, p. 38). Em diálogo com essa discussão, o cruzamento desse dado com as narrativas sobre os critérios de seleção demonstra que essa centralidade opera a partir de múltiplos fatores que dialogam constantemente com as vivências das turmas.

As profissionais apontam que a definição do que permanece ou é retirado alinha-se, primeiramente, às intencionalidades pedagógicas e normativas. A professora P10 ilustra essa dinâmica metodológica: "Escolhemos a partir do que será trabalhado com as crianças... respeitando os campos de experiência". Essa diretriz encontra ressonância na percepção de P01, que ancora suas escolhas na promoção do desenvolvimento integral ao registrar: "Permanece tudo aquilo que promove aprendizado, respeito, organização, segurança e bem-estar, como materiais pedagógicos, brincadeiras educativas e atitudes positivas." Dessa forma, o poder de

escolha da educadora consolida-se como uma mediação essencial, traduzindo o currículo formal na estética do ambiente escolar (Fochi, 2019).

Paralelamente aos referenciais teóricos, a rotatividade dos murais é regulada pela sucessão de propostas e pela necessidade de abrir espaço para as novas descobertas. O coletivo descreve um movimento contínuo de renovação, sintetizado na fala de P06: "Conforme vai passando as datas, ou alguma atividade que fizemos e já faz dias que está na sala, vamos tirando para dar espaço para as outras que serão feitas". A docente P05 corrobora esse ciclo ao explicar que os trabalhos ficam visíveis "até serem substituídas por outras produções delas". Essa transitoriedade busca manter o frescor das vivências e dialogar com o engajamento da turma. As participantes P07 e P09 destacam, nesse sentido, que a deliberação passa obrigatoriamente pela observação atenta, definindo a permanência dos materiais de acordo com o interesse e o uso ativo por parte das crianças.

Por fim, a análise das justificativas revela que as intenções pedagógicas esbarram frequentemente nas contingências materiais das instituições. Fatores de ordem física impõem condicionantes diretos à gestão do tempo e do espaço, como relata a professora P03 ao descrever a sua realidade: "como os ambientes são pequenos e dividimos a sala com outras colegas as atividades expostas no turno da manhã geralmente são recolhidas e guardadas no turno da tarde". Esse apontamento é de suma importância, pois explicita que a temporalidade e a visibilidade das composições infantis exigem um contínuo exercício de adaptação logística frente à arquitetura e aos arranjos estruturais compartilhados pelas escolas. O Gráfico 7 apresenta os elementos que, segundo as professoras, aparecem com maior frequência nos ambientes da escola, permitindo identificar quais composições visuais ocupam mais presença nesses espaços.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados evidenciam amplo predomínio dos desenhos e produções das crianças, assinalados por nove participantes. A opção outro aparece uma única vez, sem registros para fotografias de experiências, mapas mentais, cartazes prontos, personagens midiáticos, imagens científicas, letras, números ou calendários. Esse resultado indica que, no conjunto investigado, os ambientes escolares tendem a conferir centralidade às marcas produzidas pelas próprias crianças (Fochi, 2019), fazendo com que seus registros, traços e criações componham de modo mais recorrente a visualidade da escola.

Nessa perspectiva, Cunha (2005) ajuda a compreender que o que ocupa visualmente os espaços escolares atua na produção de sentidos. Ao analisar os ambientes da Educação Infantil, a autora afirma que “[...] as imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizadas formam um conjunto de dizeres visíveis e não visíveis articulados em cadeias de significação” (Cunha, 2005, p. 182). A leitura do gráfico, portanto, ganha densidade ao indicar que a recorrência das produções infantis na escola também participa da constituição desses dizeres, tornando visíveis certas escolhas pedagógicas e certos modos de apresentar a infância no interior da instituição.

A resposta para a opção “outro” de P10, entretanto, introduz uma nuance importante ao registrar que “Em sala a maioria são produções das crianças”. Esse enunciado reforça a tendência apontada no gráfico, mas, ao mesmo tempo, sugere um recorte espacial que merece atenção, já que ao especificar a sala, a participante dá indícios de que essa predominância pode estar mais concentrada nesse ambiente, sem que isso necessariamente se estenda com a mesma intensidade a outros espaços da instituição. Assim, sua fala abre a possibilidade de problematizar a distribuição dessas produções no interior da escola, considerando que a presença mais marcante da autoria infantil pode variar conforme o lugar observado.

Desse modo, o gráfico mostra a força das produções das crianças na composição visual dos ambientes, enquanto a resposta aberta permite supor que essa presença talvez não se distribua de maneira homogênea por toda a escola. Essa diferença é relevante para a pesquisa, porque ajuda a pensar que os discursos visuais não se organizam de forma única, mas podem assumir configurações distintas conforme os espaços e as decisões pedagógicas que os atravessam (Cunha, 2005).

A temporalidade desponta como uma dimensão estruturante na dinâmica física das instituições, revelando uma rotatividade contínua, pois os dados indicam que elementos visuais são atualizados, em sua maioria, em ciclos semanais, quinzenais ou ao término de cada projeto temático. Essa transitoriedade justifica-se pela necessidade de manter o espaço em sintonia com

as etapas do planejamento em curso, contudo, há exceções pontuais a esse fluxo de renovação, especialmente no que tange aos recursos de uso contínuo e estrutural.

As respostas à questão sobre o emprego de materiais pré-fabricados revelam uma perspectiva fortemente pragmática por parte do grupo, em que o coletivo justifica a adoção de itens prontos devido à sua utilidade e longa duração. Nesse contexto, o início do ano letivo aparece como o período de maior adoção desses recursos padronizados. A professora P08 explica essa escolha pontuando que os utiliza "Para o acolhimento no começo do ano letivo", enquanto a participante P09 detalha as motivações operacionais dessa prática: "Quando o material será usado durante o ano todo, tais como: combinados, alfabeto, a decoração inicial do ano, devido à praticidade, principalmente no início do ano, quando estão em fase de adaptação e eu reconhecendo a turma". Essa constatação explicita que a adesão às imagens pré-fabricadas não decorre de uma desvalorização da arte infantil, mas de uma estratégia de organização inicial que busca garantir referenciais visuais estáveis enquanto os vínculos afetivos e o ritmo da turma ainda estão em fase de consolidação.

As perguntas finais deste instrumento dedicam-se a investigar a permeabilidade dos espaços institucionais à participação infantil e ao diálogo com as famílias. Esse bloco busca compreender em que medida a configuração visual transcende a exclusividade do planejamento docente e se constitui como uma prática relacional, aberta às vozes de outros sujeitos que compõem a comunidade escolar. A leitura dos dados quantitativos indica um cenário de inserção gradual e pontual das turmas nesse processo decisório.

Embora a gerência principal permaneça centralizada na educadora, as respostas demonstram que as crianças influenciam a organização, seja em momentos esporádicos ou com maior assiduidade, dependendo da dinâmica de cada sala. Ao transpor essa indicação numérica para os relatos qualitativos, nota-se que a autoria infantil emerge com força quando há alto grau de significado afetivo atrelado à proposta.

Um exemplo paradigmático dessa dinâmica é detalhado pela docente P09 ao descrever a construção de um painel sobre a cidade: "A atividade sobre o aniversário do município era mandar uma fotografia da criança em algum ponto turístico da cidade [...], eles gostaram tanto, que acabei fazendo um mural e não colando no caderno, cada um contou a história da sua fotografia". A professora P10 corrobora essa abertura espacial ao relatar uma vivência voltada ao raciocínio lógico-matemático: "Realizamos um trabalho referente às quantidades, onde colamos objetos que indicavam o numeral e as crianças puderam escolher o que colar e o lugar para expor o painel". Tais episódios ilustram que a estética da sala se torna flexível frente ao

entusiasmo do grupo, permitindo que o interesse genuíno altere a destinação de um trabalho individual, transformando-o em uma obra coletiva acessível a todos.

Nesse sentido, Hernández (2000) contribui para compreender que as práticas educativas vinculadas à cultura visual demandam a aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos objetos, físicos ou midiáticos, que compõem esse universo. Sob esse enfoque, os painéis produzidos pela turma passam a constituir oportunidades de leitura, elaboração de sentidos e partilha de experiências.

Essa dimensão relacional e compartilhada das composições estende-se também ao convívio com as famílias, consolidando os elementos fixados nas paredes como importantes pontes de interlocução comunitária. As profissionais reconhecem que o ambiente atua como um mediador entre o fazer pedagógico e os responsáveis. A participante P09 explicita essa função comunicativa ao afirmar: "Sim, as famílias, em sua grande maioria, trazem as crianças até a sala de aula e sempre procuram olhar as atividades expostas, quando que solicito algo, contribuem com muita alegria". Essa interação ganha contornos ainda mais potentes quando a própria criança assume o papel de mediadora de sua aprendizagem perante o adulto.

Esse movimento também é minuciosamente descrito por P10: "Acredito que sim. Procuro manter uma relação de cordialidade com os familiares de minhas crianças, mantendo-os informados sobre o que estamos realizando em sala... e peço sempre para que os pequenos, convidem seus pais à entrarem na sala e verem o que fizemos, quando isso acontece, eu faço mediações com perguntas e a criança responde ao seu convidado.". Observa-se, portanto, que a disposição visual cumpre uma função social de extrema relevância, aproximando o núcleo familiar do percurso investigativo vivenciado pela turma. Em diálogo com Fochi (2019), essas formas de exposição podem ser compreendidas como parte de um processo documental que busca comunicar as aprendizagens das crianças e os modos de ação docente, favorecendo a circulação pública do que se vive na escola.

Para encerrar o instrumento de coleta, o questionário ofereceu um espaço livre para o registro de considerações não contempladas pelas perguntas anteriores. Nesse momento de escuta aberta, emergiu uma reflexão profunda sobre o impacto do tempo presente no desenvolvimento infantil. A docente P10 utilizou esse canal para manifestar uma inquietação contemporânea, registrando: "Gostaria de deixar registrado a minha preocupação com o futuro de nossas crianças... elas estão mais ansiosas, agitadas e precoces - atropelando etapas.".

Esse apontamento final adiciona uma camada de complexidade à análise, indicando que a organização dos ambientes e as escolhas metodológicas não ocorrem em um vácuo social isolado, pelo contrário, as práticas docentes enfrentam o desafio diário de acolher sujeitos

profundamente afetados pela aceleração característica do cenário atual. Tal constatação reforça a urgência de se pensar o ambiente físico da escola como um possível refúgio de acolhimento, estabilidade e respeito ao tempo próprio das infâncias.

Em resumo, as respostas indicam que a organização dos ambientes busca refletir as concepções de infância do grupo, revelando um esforço das docentes para equilibrar o planejamento pedagógico com o reconhecimento do protagonismo e da autoria das crianças. Encerrada esta etapa de levantamento das tendências do coletivo, o trabalho segue para a triangulação de dados. Nesse processo, os resultados aqui analisados foram confrontados com os depoimentos da entrevista semiestruturada e com a análise detalhada do *corpus* visual. Essa articulação entre as três ferramentas de coleta é fundamental para atingir o objetivo central da pesquisa, para compreender como os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica se materializam nos espaços cotidianos.

4.2 O que os ambientes revelam

Nesta seção, a análise se volta ao trabalho de campo realizado nas instituições participantes, com ênfase na observação dos ambientes e no registro fotográfico controlado das composições visuais presentes nos espaços das turmas. A leitura desse material foi orientada pela matriz de análise do *corpus visual* (Quadro 2), elaborada para sustentar uma observação atenta às evidências presentes nas imagens e em seu entorno. Em consonância com isso, considera-se, com Hockney (2001), que toda imagem implica escolhas de enquadramento, seleção e visibilidade, o que reforça a necessidade de um olhar analítico atento não apenas ao que aparece, mas também ao modo como isso se apresenta.

Com base na matriz de análise, consideramos três eixos articulados, em que o primeiro se concentrou nas **marcas de autoria e de processo**, observando vestígios do fazer das crianças, variações entre produções, sinais de experimentação e possíveis indícios de condução adulta. O segundo voltou-se às **materialidades e linguagens mobilizadas**, contemplando suportes, técnicas, repertórios visuais e recorrências formais e o terceiro atentou para o **destinatário implícito e o contexto de exposição**, considerando a localização das imagens, os textos mediadores e a função pública que lhes era atribuída. De forma transversal, buscou-se perceber em que medida as narrativas das crianças alcançavam visibilidade nos arranjos observados.

Ao examinar o primeiro eixo desta análise, referente às **marcas de autoria e de processo**, observam-se composições em que os vestígios do fazer das crianças, sua

singularidade e sua experimentação aparecem enfraquecidos diante de modelos prévios e produções fortemente conduzidas pelos adultos. Nesse viés, Cunha (2005, p. 75) contribui para compreender que a visualidade escolar não opera de modo neutro, pois “[...] estes modos de exibição nunca são inocentes”. A autora sustenta que os cenários das instituições participam da constituição de modos de ver e de atribuir sentido ao mundo, o que permite interpretar tais composições como formulações visuais que ensinam, selecionam referências e produzem determinados efeitos de sentido sobre a infância.

Na análise nota-se a predominância de cartazes em E.V.A., cenografias montadas pelo professor e materiais padronizados, como o alfabeto ilustrado exposto de forma sequencial, que passam a definir a estética do ambiente. Essa configuração pode ser observada na imagem a seguir, referente a uma das paredes de uma sala de referência.

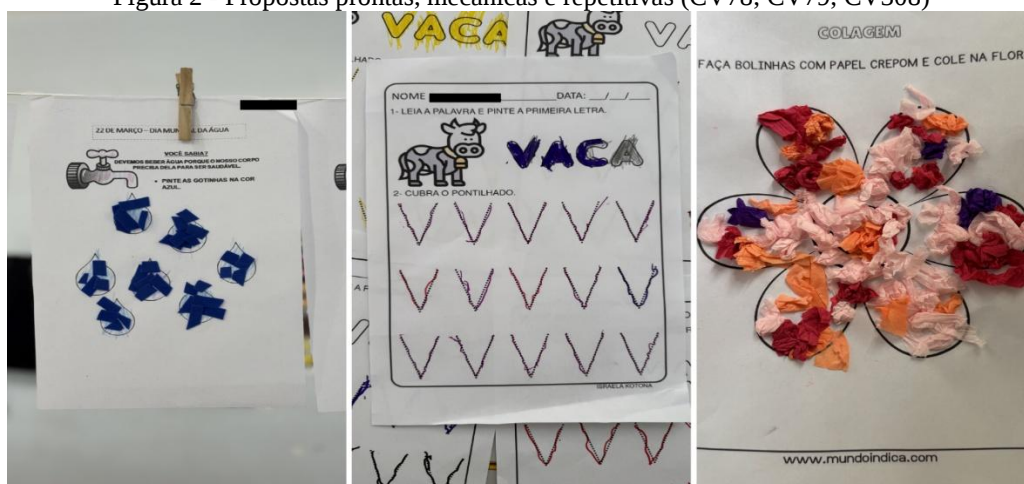
Figura 1 - Predominância de modelos visuais pré-fabricados (CV198)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Na composição apresentada a seguir, essa mesma lógica se explicita por meio de três propostas organizadas a partir de comandos diretos e percursos previamente fixados. As orientações concentram-se em “pintar as gotinhas na cor azul”, “ler a palavra e pintar a primeira letra”, “cobrir o pontilhado e fazer bolinhas com papel crepom para colá-las na flor”. Trata-se de encaminhamentos em que a participação infantil se volta ao cumprimento de instruções já definidas, com reduzida possibilidade de decisão sobre materiais, formas de realização e organização do fazer (Cunha, 2005).

Figura 2 - Propostas prontas, mecânicas e repetitivas (CV78, CV79, CV308)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

No contexto da Educação Infantil, esse tipo de proposição reforça práticas de treino, repetição e execução mecânica, enfraquecendo experiências mais abertas à exploração, à formulação de hipóteses e à produção de traços singulares. Ainda que haja intervenção manual, ela se inscreve em uma estrutura fechada, na qual o resultado já se encontra amplamente antecipado. Essa leitura encontra respaldo no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao estabelecer que,

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Brasil, 2009, p. 14-15).

A formulação é particularmente pertinente para a análise aqui desenvolvida, pois explicita a incompatibilidade entre os princípios que orientam essa etapa e propostas em que a ação infantil se restringe ao preenchimento, à cópia, ao contorno ou à colagem previamente determinados pelo adulto.

Enquanto as salas reúnem produções dispostas em série, os corredores e áreas de circulação parecem assumir a função de vitrines institucionais voltadas ao olhar externo. Nesses espaços, painéis permanentes em E.V.A., letreiros padronizados e personagens comerciais passam a dominar a composição visual o que indica que grande parte das exposições se orienta por uma função decorativa. Nesse contexto, o ambiente se distancia da perspectiva da documentação pedagógica, que pressupõe tornar visíveis percursos, escolhas, hipóteses e transformações. Não se observam, com frequência, registros de testes com materiais, esboços, composições em processo, mapas produzidos com os grupos ou imagens que acompanhem as crianças em situação de investigação. Em seu lugar, prevalecem arranjos estáveis, organizados para exposição, com pouca relação com os movimentos do cotidiano.

Figura 3 - Composições decorativas (CV494, CV103, CV256, CV137)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026)

Esse conjunto de evidências conduz ao indicador transversal **visibilidade de narrativas**, no qual a escrita presente nas paredes, corredores e demais espaços comuns da escola aparece, em geral, associada à identificação de datas comemorativas, campanhas temáticas e mensagens de valorização institucional. A composição apresentada a seguir explicita esse movimento ao reunir enunciados ligados ao “Dia da água”, ao “Dia da mulher” e ao “Dia da escola”, organizados por frases prontas, títulos temáticos e adereços decorativos que estruturam uma visualidade celebrativa. Nessa configuração, a palavra escrita atua sobretudo como marcação de ocasiões e como elemento de ambientação, vinculando-se mais à tematização do espaço do que ao registro do cotidiano pedagógico (Cunha, 2005), veja:

Figura 4 - Composições temáticas e comemorativas (CV519, CV513, CV106)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

São pouco frequentes inscrições que tornem visíveis enunciações infantis, indagações, formulações provisórias ou rastros dos acontecimentos vividos. A rarefação desses vestígios

também enfraquece a potência documental do ambiente, uma vez que, em Fochi (2019), a documentação pedagógica aparece articulada à visibilização das aprendizagens das crianças e aos processos de ação dos professores. Nessa perspectiva, quando os espaços apresentam poucos indícios dos percursos infantis e passam a ser ocupados majoritariamente por composições padronizadas e recursos estáveis, reduz-se sua força como memória pedagógica e como campo de leitura do vivido. Desse modo, o conjunto analisado aponta para modos de organização em que se sobressaem a uniformização, a condução adulta e o ordenamento estético da exposição, enquanto a presença autoral das crianças permanece circunscrita.

Ao deslocarmos o foco para as **materialidades e linguagens mobilizadas** nas três instituições participantes, EA, EB e EC, sobressai um repertório marcado pela predominância de suportes sintéticos e industrializados. Esse dado pode ser lido em diálogo com Fochi (2019), que situa os materiais entre os organizadores da ação pedagógica e os toma como parte constitutiva do espaço educativo. Assim, a escolha recorrente de recursos industrializados, em detrimento de materiais mais abertos à exploração, à composição e à transformação, participa daquilo que o ambiente oferece, comunica e possibilita às crianças. O ponto central deste eixo envolve a natureza dos recursos colocados à disposição das crianças, em que, elementos da natureza, suportes tridimensionais, materiais de reaproveitamento, texturas orgânicas e materiais não estruturados aparecem com pouca frequência, enquanto TNT, folhas impressas e plastificadas ocupam lugar recorrente nos ambientes observados.

Esse cenário também se adensa quando se observa a presença massiva de cartazes confeccionados em E.V.A., identificados nas três instituições investigadas. Trata-se de um material recorrente na composição dos ambientes, utilizado para organizar painéis de aniversário, calendário, cores, numerais, letras, chamadinha, ajudante do dia e marcações sobre o clima, além de figurar em ornamentos diversos espalhados pelas salas. Sua ampla circulação parece estar associada à ideia de que tais artefatos qualificam o espaço e o tornam mais atraente para as crianças. No entanto, sua permanência e seu volume suscitam questionamentos importantes sobre o que, de fato, essas escolhas comunicam e oferecem no cotidiano vivido.

Ao ocupar extensas áreas das paredes, o E.V.A. introduz uma visualidade marcada por rigidez, lisura e artificialidade. É um material que pouco convoca o tato, não instiga descobertas sensoriais mais amplas e tampouco favorece aproximações com a diversidade de qualidades presentes no mundo físico. Sua superfície homogênea, sua temperatura constante e seu acabamento padronizado produzem um ambiente visualmente saturado, mas pobre em densidade perceptiva e quando esse tipo de composição se multiplica, a sala passa a ser ocupada por uma estética repetitiva, como observado nas imagens da colagem, a seguir:

Figura 5 - Cartazes em E.V.A. e padronização visual (CV313, CV376, CV003, CV299)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026)

A questão se amplia quando esses cartazes passam a apresentar aquilo que os adultos julgam importante expor para “ensinar”, ocupar visualmente o espaço ou tornar a rotina mais atraente. Nesse sentido, aparecem personagens animados, figuras prontas, painéis coloridos e referências pouco vinculadas ao grupo que habita aquele lugar. Em vez de tornarem visíveis percursos vividos, descobertas partilhadas, narrativas produzidas no cotidiano ou marcas singulares da turma, essas composições tendem a preencher as paredes com imagens externas à experiência coletiva (Cunha, 2005). Com isso, a sala deixa de contar a história daquele grupo e passa a contar as histórias de personagens da *Disney*, por exemplo, exibindo um conjunto de signos previamente escolhidos, retirados de repertórios comerciais amplamente difundidos.

A saturação cromática evidenciada nos cartazes em E.V.A. (Figura 5) desdobra essa mesma premissa, considerando que há uma crença equivocada de que os ambientes destinados aos primeiros anos de vida precisam ser coloridos, com cores vivas e contrastantes. Tal exigência estética deriva de uma construção histórica impulsionada pelo marketing, tendo em vista que, conforme discute Linn (2006), a infância foi progressivamente convertida em alvo privilegiado das corporações e da publicidade, processo que favoreceu a naturalização de signos visuais associados ao consumo. A manutenção desse formato engessado pode instaurar uma poluição visual capaz de anestesiar a percepção e sufocar as sutilezas da exploração sensível, além de subestimar capacidade das crianças de apreciar diferentes texturas, tons e vazios.

Há ainda outro aspecto que merece atenção, pois sustentar essa configuração implica investimento financeiro e dedicação de tempo por parte das professoras, que com frequência recorrem ao próprio orçamento para adquirir materiais ou empregam horas preciosas de

trabalho na confecção desses itens. Esse movimento revela uma cultura pedagógica que, em muitos contextos, desloca energia, recursos e esforço docente para a montagem de painéis e enfeites cuja contribuição formativa precisa ser interrogada com mais rigor. Vale perguntar quanto do tempo que poderia ser destinado à observação das crianças, ao acompanhamento de seus processos, ao planejamento ou à documentação pedagógica acaba sendo absorvido pela exigência, explícita ou tácita, de manter salas visualmente preenchidas (Cunha, 2005).

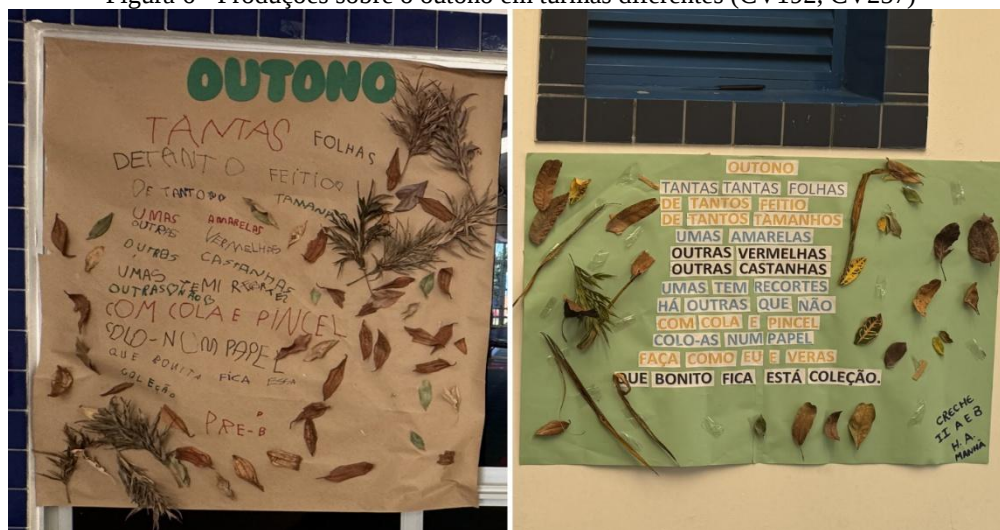
A figura em questão permite, portanto, problematizar uma concepção de ambiente apoiada na acumulação de cartazes e na crença de que decorar corresponde a qualificar pedagogicamente o espaço. O que se vê, porém, sugere a permanência de uma organização que privilegia o impacto visual e a padronização, enquanto as marcas do vivido pelo grupo ocupam posição secundária (Cunha, 2005). Assim, torna-se necessário indagar em que medida tais escolhas efetivamente dialogam com as infâncias presentes na turma.

Nas salas de referência e nos espaços coletivos, essa ideia também se expressa nas propostas analisadas. Em registros como os apresentados anteriormente na Figura 2, observa-se um empobrecimento das materialidades e das linguagens mobilizadas, uma vez que as produções se organizam a partir de contornos prontos, recortes e colagens dirigidas, com reduzido espaço para experimentação e criação das crianças. Com isso, aspectos como volume, temperatura, resistência, fluidez e textura perdem espaço diante da previsibilidade do material industrializado. Uma das consequências dessa organização é a limitação da experiência sensorial a um repertório predominantemente plano, estável e pouco diverso (Fochi, 2019).

No campo das linguagens visuais, também se observa a recorrência de composições pouco vinculadas às experiências socioculturais do território e da comunidade escolar. Em vez de referências constituídas a partir das investigações cotidianas ou de elementos significativos para os grupos, os ambientes apresentam imagens estereotipadas, frequentemente associadas à cultura midiática e comercial (Barbosa, 2006). Ainda que, em situações pontuais, tenham sido identificados materiais oriundos da natureza ou referências à cultura local, sua presença mostrou-se vinculada a propostas circunstanciais, organizadas em função de datas e celebrações específicas.

Em uma das escolas, por exemplo, folhas secas foram mobilizadas em produções relacionadas à chegada do outono. Entretanto, mesmo nesse caso, o que se observa não é a construção de percursos singulares a partir da relação das crianças com esses elementos, mas a repetição de uma mesma proposta entre turmas de grupos etários distintos, com pequenas adequações no modo de execução, veja a seguir:

Figura 6 - Produções sobre o outono em turmas diferentes (CV192, CV257)



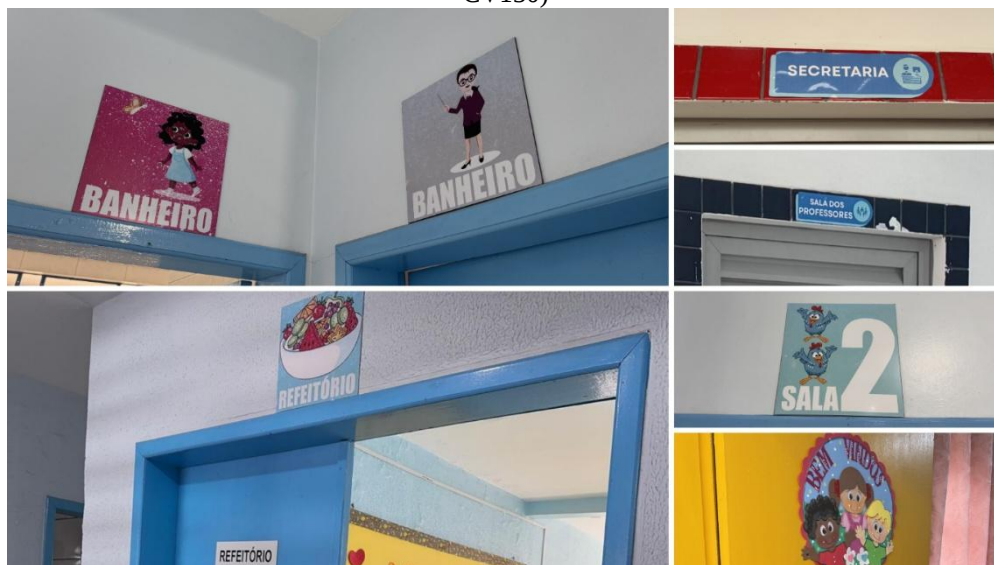
Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Nas imagens, as produções da creche e da pré-escola mantêm praticamente a mesma estrutura compositiva e o mesmo direcionamento temático, diferenciando-se, sobretudo, pelo fato de que, no grupo das crianças maiores, houve participação na escrita da frase exposta. Tal organização sugere um encaminhamento generalizado, pouco atento às especificidades etárias, aos modos de participação infantil e aos interesses e possibilidades próprias de cada grupo (Fochi, 2019).

Em outra escola, elementos do contexto local apareceram, mas foi em decorrência da comemoração do dia do município. Esses achados indicam que a ampliação das materialidades e das referências visuais não se estabelece como princípio estruturante das experiências oferecidas às crianças, mas emerge de forma esporádica, subordinada ao calendário comemorativo. Com isso, enfraquece-se a possibilidade de que o ambiente incorpore, de maneira contínua, evidências do território, da vida comunitária e dos repertórios culturais efetivamente partilhados pelos grupos infantis.

Essa mesma lógica se estende à escrita que identifica os espaços escolares. Na figura 7, observa-se que locais diversos são nomeados por placas prontas, produzidas com tipografias uniformes e ilustrações estereotipadas.

Figura 7 - Placas padronizadas na identificação dos espaços escolares (CV498, CV486, CV275, CV281, CV525, CV130)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Trata-se de uma materialidade textual que informa, sinaliza e decora, mas não envolve as crianças na constituição simbólica desses lugares. Ao excluir sua participação na nomeação e na apresentação dos ambientes, a escola reduz a possibilidade de que essa escrita se converta em experiência de reconhecimento, apropriação e vínculo com o espaço vivido. Perde-se, assim, a oportunidade de produzir marcas compartilhadas de pertencimento e de registrar, na própria ambiência, traços da presença e da cultura infantil.

Essa ausência é significativa porque revela um modo de organizar o espaço em que a infância permanece pouco visível em suas linguagens, iniciativas e formas próprias de produzir sentidos. Nessa perspectiva, Vecchi (2005, p. 46, tradução nossa) afirma que “[...] existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com crianças, torná-la visível”. A reflexão proposta pela autora permite compreender que tornar visível a cultura infantil implica reconhecer as crianças como protagonistas da produção simbólica da escola, fazendo com que suas marcas, escolhas e modos de interpelar o mundo também encontrem inscrição nos ambientes que habitam.

Nesse enquadramento, a **visibilidade das narrativas** permanece centrada em decisões adultas, enquanto a linguagem escrita opera mais como recurso institucional de organização e embelezamento do que como expressão da vida coletiva que transpassa a jornada escolar. A figura 8 amplia essa leitura ao evidenciar portas das salas referência, com ilustrações previamente formuladas pelos adultos.

Figura 8 - Portas das salas referência ilustradas (CV436, CV140, CV002, CV100)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Percebe-se nas imagens, que mesmo quando mobilizam vocabulário de acolhimento e atributos positivos, o que se torna aparente é uma mensagem produzida para as crianças, e não com elas. Assim, esses suportes deixam de acolher vestígios vinculados à experiência concreta do grupo e passam a antecipar sentidos e valores já estabelecidos. Com isso, a entrada da sala funciona como lugar de enunciação institucional, no qual se projeta uma imagem desejada da turma, enquanto permanecem ausentes marcas produzidas no interior das relações cotidianas.

Ao ingressar no terceiro eixo de análise, o olhar se volta menos para as produções em si e mais para os modos como são dispostas e tornadas visíveis nos ambientes investigados, a partir do **destinatário implícito e contexto de exposição**. Nesse aspecto, a observação da localização das composições e dos textos que as acompanham, evidencia uma organização espacial orientada pela contemplação e pelo controle e esse aspecto pode ser observado ao analisar novamente a figura 7. Ao retomar essas imagens, observa-se que as placas de identificação e demais composições estão fixadas na parte superior e/ou acima das portas, em alturas que favorecem sobretudo o campo visual do adulto em pé.

Essa disposição afasta as produções do acesso direto das crianças e sugere uma exposição pensada mais para o trânsito do que para a permanência, a aproximação ou a interlocução. Como afirma Fochi (2019), “[...] o espaço torna-se um outro educador exatamente no ponto em que se transforma em mediador da aprendizagem” (Fochi, 2019, p. 269), no entanto, nas situações aqui observadas, essa mediação não se realiza de modo favorável à participação infantil, pois a localização das imagens restringe o encontro das crianças com aquilo que lhes é apresentado. No interior das salas de referência, esse formato se mantém, na figura 9, por exemplo, observa-se uma concentração de materiais fixados na parede em faixa

elevada e contínua, o que transforma esse plano em uma superfície de exibição cuja leitura exige distanciamento físico e favorece, sobretudo, o olhar panorâmico do adulto.

Figura 9 - Materiais expostos em faixa elevada na parede (CV390)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Nessa organização, o acompanhamento mais próximo, a retomada cotidiana e a exploração autônoma pelas crianças tornam-se limitados, já que os elementos visuais permanecem fora de seu campo de alcance. Percebe-se, ainda, na figura, a presença de cartazes com “palavras mágicas” e “combinados”, elementos encontrados em todas as salas de referência que participaram da investigação. Soma-se a isso o conhecido “semáforo do comportamento”, organizado com carinhas coloridas (verde, amarelo e vermelho) e com os nomes ou fotos das crianças, que são deslocados conforme a conduta avaliada ao longo do dia.

Esse tipo de recurso convida a uma reflexão importante, pois reduz a complexidade das experiências infantis a uma lógica classificatória, visível e pública, na qual a criança passa a ser situada em determinado lugar a partir de um recorte pontual de sua ação. Tal dinâmica desconsidera que os modos de agir variam ao longo do dia, atravessados por cansaço, frustrações, conflitos, desejos, necessidades e pelas próprias condições da rotina vivida na instituição. Quando a imagem da criança permanece associada, durante horas, a uma marca negativa por algo ocorrido no início do turno, o que está em jogo já não é apenas a regulação de uma conduta, mas a produção de sentidos sobre quem ela é naquele coletivo.

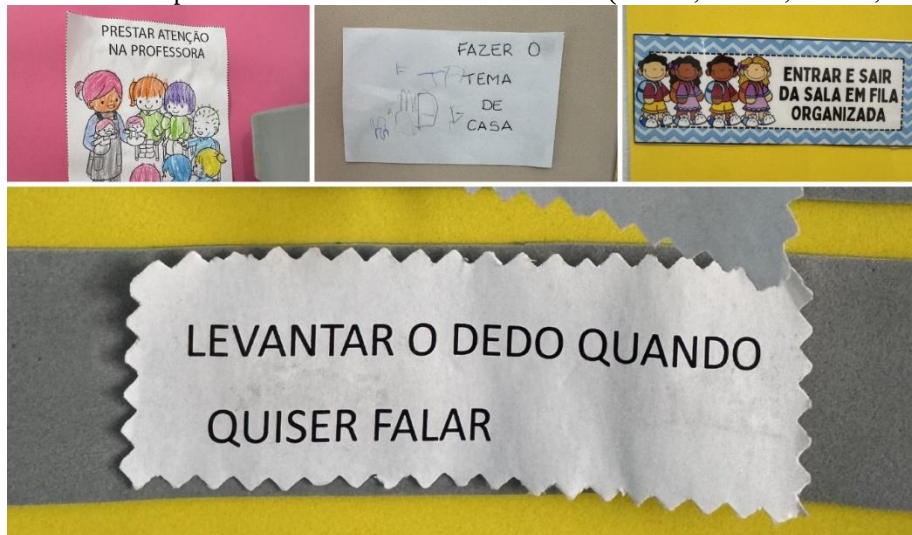
Nesse cenário, cabe indagar que concepção de infância sustenta esse tipo de prática e que efeitos ela pode produzir na construção da imagem que a criança vai formando de si, especialmente quando sua exposição ocorre diante dos colegas e passa a funcionar como mecanismo de controle, comparação e enquadramento. Essa problematização ganha ainda mais

força quando se considera que a BNCC assegura à criança o direito de “construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (Brasil, 2017, p. 37). Sob essa perspectiva, práticas que expõem publicamente a criança por um comportamento circunstancial se afastam do compromisso de resguardar sua dignidade, seu pertencimento e sua constituição subjetiva.

A figura 10 amplia algumas das escritas presentes nos cartazes de combinados da turma e torna ainda mais nítida uma lógica de regulação dos corpos, das falas e das ações infantis no cotidiano da instituição. Essa leitura encontra respaldo em Barbosa (2006), ao afirmar que “[...] também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção” (Barbosa, 2006, p. 120).

Neste viés, os enunciados expostos aparecem como marcas de uma relação assimétrica de poder, na qual o adulto define, nomeia e fixa os modos considerados adequados de agir, participar e circular no espaço coletivo. Ao serem afixadas na parede, essas prescrições ganham permanência, publicidade e legitimidade, passando a compor o ambiente como discursos que orientam comportamentos esperados e delimitam formas aceitáveis de presença das crianças (Barbosa, 2006).

Figura 10 - Escritas prescritivas nos cartazes de combinados (CV209, CV184, CV405, CV380)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

A escrita “prestar atenção na professora” explicita a centralidade da figura adulta na condução do cotidiano, situando a criança em uma posição de escuta e acompanhamento. O enunciado revela uma expectativa de atenção dirigida e contínua, vinculada à autoridade docente, e acaba por restringir outros movimentos possíveis da infância, como a curiosidade, a

observação do entorno, a iniciativa e as interações que também compõem a experiência educativa (Brasil, 2017).

A frase “fazer o tema de casa”, mesmo registrada de modo aparentemente simples, merece atenção por introduzir na Educação Infantil uma exigência associada à lógica da tarefa e do cumprimento. Sua presença entre os combinados da turma sugere a incorporação de práticas que aproximam essa etapa de uma organização escolar voltada à antecipação de rotinas posteriores, deslocando o foco das vivências infantis para a adaptação às expectativas externas. Esse movimento contraria o que o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 estabelece ao afirmar que, na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p. 22).

No cartaz “entrar e sair da sala em fila organizada”, evidencia-se uma normatização dos deslocamentos. A circulação das crianças aparece vinculada a um padrão esperado de ordem, previsibilidade e contenção. Ainda que a vida coletiva demande acordos, a forma como essa orientação se apresenta reforça uma organização que prioriza o controle do grupo e limita modos mais espontâneos de ocupar os espaços e de se relacionar com os outros. Diante disso, Barbosa afirma que “[...] a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme” (Barbosa, 2006, p. 27-28), o que permite compreender como certos arranjos cotidianos acabam reforçando formas de condução do grupo pautadas mais pela ordenação do coletivo do que pela abertura à multiplicidade dos modos infantis de estar no espaço.

A orientação “levantar o dedo quando quiser falar” incide diretamente sobre a fala infantil, submetendo sua manifestação a uma autorização prévia. Em uma etapa em que a linguagem se constitui na interação, na descoberta e na interlocução com o outro, esse tipo de comando merece ser interrogado, pois enquadra a participação em um modelo em que o tempo da criança precisa aguardar a permissão adulta. À luz de Vygotsky (2001), a linguagem se desenvolve nas relações sociais e nos processos de interação, o que torna problemático submeter a fala infantil a uma lógica de espera e autorização como condição para participação.

Tomados em conjunto, esses cartazes evidenciam uma compreensão de infância atravessada por contenção, vigilância e ajuste, onde as escritas expostas produzem sentidos sobre como a criança deve agir, falar, circular e se posicionar no grupo, reiterando a predominância do olhar adulto na definição do que é considerado adequado (Barbosa, 2006). Nesse contexto, chama atenção o próprio sentido da expressão “combinados”, pois o que se vê na figura se aproxima muito mais de determinações previamente estabelecidas pela professora do que de acordos efetivamente construídos com as crianças. Assim, o cartaz, que poderia

expressar elaboração coletiva e exercício democrático de convivência, parece registrar antes um pacto unilateral, em que uma das partes decide e a outra apenas deve cumprir.

A organização desses ambientes sugere, assim, um destinatário implícito predominantemente adulto. Embora as crianças participem (em alguns casos) da produção do que é exposto, elas raramente aparecem como interlocutoras centrais dessas composições. Os painéis, murais e paredes parecem dirigir-se, em grande medida, às famílias, à gestão e a outros adultos que circulam pela instituição. Essa orientação também se evidencia na configuração estética das salas de referência, marcada pela sobreposição de cartazes, cores contrastantes, múltiplos estímulos visuais e acúmulo de materiais distribuídos em diferentes planos. Observe:

Figura 11 - Excesso de elementos visuais nas salas de referência (CV181, CV228, CV340, CV464)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

A figura 11 explicita esse excesso de elementos visuais, no qual informações, ornamentos e suportes diversos disputam atenção no mesmo campo perceptivo. Nessa configuração, a ambiência parece pouco comprometida com o bem-estar global das crianças, com a legibilidade do espaço e com a constituição de uma experiência estética mais harmônica, sensível e apaziguadora. Sob a perspectiva do destinatário implícito e do contexto de exposição, esse modo de organizar os ambientes reforça uma lógica em que a visualidade se impõe mais como exibição do que como condição favorável à permanência, à observação atenta e ao envolvimento infantil.

Quando se retorna ao conjunto de figuras apresentadas neste capítulo, agora sob esse novo eixo de análise, percebe-se que a comunicação escrita também reforça esse afastamento em relação às crianças, pois não se observam perguntas, provocações ou enunciados que convidem à retomada do processo vivido. Em geral, a escrita aparece em forma de títulos

temáticos, saudações genéricas ou marcações institucionais, cumprindo função mais informativa e organizacional do que documental.

Nesse contexto, o indicador transversal referente à **visibilidade de narrativas** infantis evidencia-se pela reduzida presença de elementos que reconheçam a criança como interlocutora de seu próprio percurso pedagógico. Ao dispor composições pouco acessíveis do ponto de vista ergonômico, voltadas prioritariamente aos adultos e acompanhadas por textos pouco abertos ao diálogo, a escola restringe a possibilidade de que os ambientes atuem como lugares de memória, escuta e partilha de percursos. Desse modo, ganham centralidade a ordem institucional e a lógica expositiva, enquanto dúvidas, formulações e elaborações infantis permanecem menos visíveis.

Tomados em articulação, os três eixos revelam um conjunto de escolhas que atravessa a organização dos ambientes nas instituições investigadas. Para Horn (2004), a organização dos ambientes expressa intencionalidades pedagógicas e modos de conceber a presença das crianças na vida institucional. As imagens analisadas apontam para a recorrência de composições marcadas pela uniformização, pela definição adultocêntrica dos modos de expor e pela ênfase em arranjos visualmente estabilizados. Nesse quadro, os acontecimentos do cotidiano, os trajetos das crianças e seus modos de inserção aparecem esmaecidos nos espaços observados (Horn, 2004). O que se delineia, assim, é uma configuração em que o ambiente comunica modos de compreender a ação pedagógica, a circulação das produções e as formas pelas quais as crianças são situadas no interior dessa organização.

4.3 O que as professoras narram sobre suas escolhas

Após a análise da observação dos ambientes e registro fotográfico, esta seção volta-se às narrativas produzidas pelas professoras na entrevista semiestruturada. Neste estudo, a entrevista semiestruturada constituiu um dos procedimentos de produção dos dados, com a finalidade de aprofundar aspectos que não poderiam ser apreendidos apenas por meio do questionário e da análise do *corpus visual*. Diante disso, Boni e Quaresma (2005, p. 75) esclarecem:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras

ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Realizada presencialmente, em espaço reservado na escola, a entrevista foi conduzida a partir de um roteiro orientador composto por questões abertas. Com a autorização das participantes, os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos na íntegra, constituindo o material examinado nesta parte da análise. A partir das transcrições, buscou-se identificar recorrências, diferenças, justificativas, percepções e contradições presentes nas falas das participantes, de modo a evidenciar os sentidos atribuídos por elas às decisões que orientam a organização dos ambientes e a exposição das produções das crianças (Chizzotti, 2010).

Nas narrativas das participantes percebe-se, de forma geral, que as escolhas relacionadas à organização do espaço e àquilo que se torna visível nele não aparecem como decisões imparciais nem exclusivamente pedagógicas. A maioria das falas evidencia que tais definições são influenciadas especialmente pelo modo como famílias e comunidade escolar leem, avaliam e legitimam o que encontram ao entrar na escola e na sala de referência.

Nesse conjunto de depoimentos, o ambiente da Educação Infantil surge como um espaço em que intenções pedagógicas, demandas institucionais e expectativas sociais se entrecruzam. Em vários momentos, a visualidade da sala é mencionada como um elemento que precisa causar uma boa impressão, sobretudo nos primeiros dias letivos, quando o espaço também passa a operar como estratégia de acolhimento às famílias (sim, acolhimento às famílias e adaptação das crianças, foram as expressões utilizadas pelas educadoras).

A fala da professora P02 torna esse movimento evidente ao afirmar que “tu tens que preparar a sala pensando nos dois, tanto na criança quanto na família que vem entregar a criança e querendo ou não, a família chega e dá uma olhada na sala. É a impressão que fica”. Nessa perspectiva, a composição do ambiente deixa de responder apenas às experiências das crianças e passa a atender, também, ao olhar adulto, que observa, julga e produz expectativas sobre o trabalho realizado. Tal compreensão encontra respaldo em Barbosa (2022), ao defender que a leitura das imagens participa dos processos de identificação cultural e da construção da realidade, razão pela qual a visualidade presente nos espaços educativos interfere nos modos de ver e atribuir sentido ao que ali se torna visível.

Esse direcionamento aparece ainda quando a professora P02 relata o uso de enfeites em pontos específicos das paredes da sala para encobrir marcas de deterioração da estrutura física. O cuidado com a aparência do espaço, nesse caso, aproxima-se de uma lógica de compensação

visual, em que a composição do ambiente busca suavizar aspectos materiais que poderiam ser lidos negativamente. A fala da professora, ao justificar esse recurso, chama atenção para um aspecto mais amplo observado em diversos registros produzidos nas salas, que é a presença de sinais recorrentes de precariedade material nos ambientes da Educação Infantil. A Figura 12 reúne alguns registros produzidos nas salas observadas, nos quais se evidenciam marcas de desgaste, improvisação e insuficiência estrutural:

Figura 12 - Fragilidades estruturais evidenciadas (CV62, CV94, CV333, CV50, CV321)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026).

Paredes furadas e descascadas, mesas e portas manchadas e danificadas, armários enferrujados, cortinas rasgadas, colchões e cobertas amontoados sobre mesas e/ou cadeiras, em razão da ausência de locais adequados para armazenagem, evidenciam condições que atravessam a composição dos espaços e impactam diretamente na estética do local. Em algumas situações, essas marcas ultrapassam a dimensão visual e alcançam questões de segurança, como no caso dos espelhos quebrados. Nesse contexto, a análise imagética evidencia como a escassez de recursos, a fragilidade da infraestrutura e os arranjos improvisados produzem uma visualidade marcada por adaptações e limites materiais.

Durante a entrevista, as falas das professoras em relação a estas condições estruturais aparecem, em grande medida, associadas ao olhar adulto que recai sobre a escola. A preocupação com a aparência da sala, com aquilo que pode ser visto e avaliado pelas famílias e pela comunidade escolar, ganha centralidade nas justificativas apresentadas. Nesse movimento, as experiências sensíveis das crianças nesses espaços, seus incômodos, percepções, preferências e modos de sentir e se relacionar com o ambiente, aparecem de forma menos evidente. Ao desenvolver pesquisa de campo em escolas infantis de Porto Alegre, Cunha (2005,

p. 66) observou que a postura defensiva das professoras diante da permanência de determinadas imagens indicava que essas “[...] ambiências eram organizadas a partir das visões das professoras sobre o que era melhor para as crianças acessarem e que os adultos tinham o controle sobre o que e como dispor do espaço pedagógico”.

Essa centralidade do olhar adulto nas decisões também aparece na fala da professora P05, que reconhece que, em determinadas situações, certas escolhas acabam sendo feitas menos em função das crianças e mais em resposta ao que as famílias esperam encontrar. Sua fala explicita um deslocamento de foco ao afirmar que há propostas “lindas”, mas que muitas vezes “a gente não faz pra criança, faz pra família [...] então eu comecei a ver que tem coisas que não tem sentido pra criança”. O reconhecimento expresso pela professora P05 é significativo porque revela uma leitura crítica sobre práticas que ela desaprova, mas que foram naturalizadas no cotidiano escolar.

Ao afirmar, com franqueza, que determinadas propostas não fazem sentido para as crianças, a professora evidencia uma tensão que transpõe seu fazer docente. Ainda que identifique o descompasso entre essas escolhas e os interesses infantis, sua fala também permite compreender que tais decisões não se produzem de forma isolada ou inteiramente autônoma, mas se inscrevem em uma rede de expectativas institucionais e coletivas, sustentada pela direção, pelas colegas e pela comunidade escolar, que atribui valor a certos sinais visíveis do trabalho pedagógico. Desse modo, a permanência dessas práticas não pode ser atribuída apenas à escolha individual da professora, pois se relaciona a um contexto que orienta, regula e legitima determinados modos de organizar o ambiente e dar a ver a ação docente.

Essa visão de validação, sustentada por diferentes instâncias do cotidiano escolar, também se atualiza nas relações com as famílias e nas dinâmicas de exposição impulsionadas pelas redes sociais. Nesse cenário, práticas voltadas ao registro fotográfico das crianças passam a interferir na organização dos espaços da Educação Infantil, produzindo arranjos alinhados a expectativas adultas de visibilidade e circulação de imagens.

As narrativas das professoras indicam que as escolhas visuais realizadas nos ambientes exigem considerar as condições institucionais, os destinatários implícitos e os valores que orientam a composição dos espaços. Nessa direção, Barbosa (2022, p. 4), ao se referir à leitura de imagem, sustenta que se ela “[...] é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura”. Sob esse prisma, os ambientes observados e narrados pelas docentes passam a ser compreendidos como produções visuais carregadas de intencionalidades e expectativas.

A professora P06 menciona a criação de um “lugarzinho pra gente fazer umas fotos na chegada porque os pais querem [...] pra repostar” e reconhece, com certo constrangimento, que, diante dessa solicitação, “foi bem fraquinha obedecer”. O depoimento explicita que a configuração do ambiente passa a absorver demandas externas ligadas à exibição das imagens. Merece atenção, nesse relato, a maneira como a professora nomeia sua própria decisão, revelando incômodo e reconhecendo que atendeu a um pedido sem fundamento pedagógico. Sua fala indica que houve ali uma cessão marcada por pressão, na qual a autonomia docente se fragiliza diante das solicitações das famílias e da lógica de exposição. Trata-se de um elemento importante para a análise, pois mostra como a organização dos ambientes pode ser capturada por interesses estranhos ao trabalho pedagógico, deslocando o sentido do espaço escolar e atribuindo a ele uma função expositiva voltada à produção de imagens para compartilhamento.

Além da interferência de expectativas adultas na composição dos ambientes, os relatos também evidenciam tensões que incidem sobre as vivências corporais das crianças no cotidiano da Educação Infantil, pois outro ponto recorrente nas falas diz respeito ao conflito entre as expressões infantis e o ideal de limpeza esperado por parte das famílias. Tinta, terra e marcas deixadas pelo envolvimento com materiais e superfícies aparecem, em alguns relatos, como motivo de incômodo e reclamação.

A professora P02 menciona que a presença de tinta guache no uniforme gerava questionamentos das famílias e afirma que essa reação acabava produzindo contenção nas próprias crianças, que evitavam determinadas explorações por receio de se sujar. Nesses casos, o cuidado em manter limpo o uniforme passa a operar como elemento que restringe a ação infantil. Diante disso, algumas profissionais relatam movimentos de proteção dessas experiências no dia a dia, a mesma participante menciona, por exemplo, a oferta de camisetas velhas para que as crianças possam pintar com maior liberdade. Esse gesto revela uma tentativa de sustentar propostas expressivas diante de cobranças que tendem a associar vestígios das explorações infantis a descuido (Horn, 2004).

Se, em algumas situações, as professoras buscam preservar propostas expressivas diante de cobranças que tentam conter os gestos, os materiais e os vestígios deixados pelas crianças, em outras, a problemática se desloca para aquilo que passa a compor visualmente a sala de referência e para os critérios que definem o que merece ou não ser exposto (Barbosa, 2022). Em algumas entrevistas, ganhou destaque a autoria visual desse espaço, e as falas revelam um confronto entre produções adultocêntricas e produções marcadas pela identidade das crianças.

A professora P10 explicita esse embate ao relatar uma proposta sobre sereias desenvolvida paralelamente à de outra docente. Enquanto a colega utilizou massa de modelar

sobre o papel ilustrado, obtendo um resultado visualmente mais uniforme, P10 optou por argila e pedras, o que gerou composições que ela própria descreve como “horríveis, muito feias” quando colocadas lado a lado com as da outra turma. Ainda assim, sustenta a escolha porque reconhece ali uma realização efetiva das crianças, sem modelo pronto e sem “ajustes” feitos pela educadora. Sua fala indica que expor esse tipo de produção significa reconhecer valor pedagógico no processo vivido, mesmo quando o resultado escapa aos padrões de acabamento frequentemente valorizados (Horn, 2004).

Embora o discurso de valorização da autoria infantil seja recorrente, a prática revela contradições. Diversas educadoras relatam o esforço de iniciar o ano letivo com a sala intencionalmente vazia para construir o que será exposto nas paredes junto com a turma. A P08, por exemplo, defende que “quando a gente entra na sala, a gente vê que é tudo criado por eles mesmos”. Contudo, ao ser questionada sobre quem decide a organização final desses materiais, a mesma docente admite: “Normalmente vem da gente isso [...] a gente vai colocando onde fica melhor para visualização”. Essa justificativa evidencia que, mesmo quando a criança participa da confecção das produções, a definição sobre o que ganha visibilidade, onde será colocado e sob que forma será apresentado permanece concentrada no adulto.

Nessa dinâmica, a participação infantil corre o risco de se reduzir a uma ação executiva, circunscrita ao fazer, em que a criança produz, mas essa produção nem sempre se constitui como expressão de uma escolha própria, pois muitas vezes já está inserida em uma estrutura previamente definida. Em Oliveira-Formosinho (2007), a participação supõe escuta, observação e negociação, o que permite problematizar propostas em que a criança atua apenas no interior de uma estrutura já organizada pelo adulto. Nesse cenário, a defesa da autoria infantil pode acabar sustentando uma participação limitada e passiva, na qual a criança realiza a proposta, mas sem incidência efetiva sobre sua criação e sobre as decisões que organizam o espaço.

Essa limitação da participação infantil também se evidencia nas formas de intervenção das professoras ao longo das propostas, sobretudo nos momentos em que a criança encontra dificuldades para realizar o que foi solicitado. Nessas passagens, as entrevistas trazem para o foco da análise a mediação docente e os modos como ela pode ampliar possibilidades de experimentações ou reforçar conduções mais diretivas (Barbosa; Oliveira, 2016). Em suas falas, algumas pedagogas demonstram preocupação em não recorrer a modelos prontos ou a formas de condução que levem à reprodução de traços estereotipados, buscando ampliar o repertório visual do grupo por meio de imagens de referência.

A professora P09 relata esse impasse ao mencionar uma proposta em que as crianças precisavam desenhar a cesta de doces da história da Chapeuzinho Vermelho. Diante da dúvida sobre como apoiar sem induzir, a alternativa encontrada foi apresentar imagens reais de diferentes cestas. Segundo a docente, isso permitiu que cada criança desenhasse “do jeitinho deles”, a partir do que observou. Sob esse enfoque, a fala de P09 reforça a defesa de uma produção que preserve a marca singular de quem a realiza, mesmo quando demanda apoio, referência e acompanhamento.

A disputa em torno da autoria aparece, ainda, no destino atribuído às produções, pois em alguns relatos, as professoras mencionam a necessidade de reter certos trabalhos para compor mostras pedagógicas, mesmo quando as crianças demonstram desejo de levá-los para casa. A P03 expõe essa amarra institucional ao relatar que precisou “segurar um modelo [...] do sapinho que nós fizemos, eles tão bem ansiosos pra levar pra casa né, só que daí eu vou segurar um modelo pra deixar na mostra”.

Em contraponto, a professora P09 vivencia a subversão do seu planejamento estético ao tentar fixar as pinturas de arco-íris nos vidros da sala e ser confrontada pela recusa da turma: “a proposta era pôr na janela [...] e quem disse que eles queriam colocar? Eles queriam levar para casa [...] como é que eu vou brigar com eles?”. Ao acolher essa decisão, a docente desloca o planejamento inicial e reconhece que a produção possui, para a criança, um valor afetivo que ultrapassa sua função na composição visual do espaço (Barbosa, 2022). As narrativas indicam, assim, que reconhecer a autoria infantil envolve também admitir sua potência de decisão sobre o percurso e o sentido daquilo que foi produzido.

Essa discussão, em vários momentos da entrevista, se encaminhou para a percepção de que a composição material e as definições visuais na sala de referência também se articulam aos currículos prescritos e aos sistemas de ensino adotados pelas redes municipais. Nessa direção, Barbosa (2006, p. 175) problematiza o modo como a organização rotineira pode limitar propostas mais abertas, ao questionar

[...] o quanto elas permitem flexibilidade e o quanto são compatíveis com planejamentos globalizados, não-fragmentados, como sob a forma de projetos ou de temas geradores. Como é possível combinar e estipular os tempos e espaços para cumprir todas as atividades de rotina e, ao mesmo tempo, fazer um planejamento flexível, coerente com as necessidades do grupo?

Essa problematização ajuda a compreender por que, nesse conjunto de falas, a apostila, entendida aqui como material didático padronizado que organiza previamente conteúdos e propostas, aparece como um elemento de forte incidência, interferindo no tempo das propostas,

na organização da rotina e, em certa medida, naquilo que passa a ocupar os espaços da instituição.

Em diferentes depoimentos, esse “apostilamento” é associado a uma demanda intensa por produção gráfica, muitas vezes distante dos ritmos infantis, sobretudo nas turmas de tempo integral. Diante disso, algumas docentes relatam adaptações para preservar momentos de exploração, brincadeira e experimentação. A professora P08, ao comentar a divisão do trabalho com P09 (ambas têm a mesma turma em turnos diferentes), afirma que “como eu não trabalho com apostila de manhã, eu tenho mais tempo de fazer essas coisas [lúdicas] com eles [...] para que ela consiga à tarde atender a demanda da apostila, né, porque a apostila exige bastante”. A fala evidencia uma organização da rotina em que o tempo da manhã e o da tarde passam a cumprir funções distintas, como forma de responder às exigências do material sem abrir mão, por completo, de propostas mais abertas.

Nessa mesma direção, a professora P10 relata seu incômodo com certas sequências prontas e com temas que considera repetitivos e cansativos, como no caso da “mágica”, que, segundo ela, é um tema que vai durar o semestre todo. Ao explicar como tenta preservar outras experiências no cotidiano, afirma que utiliza o turno oposto ao da apostila para investir em brinquedos e brincadeiras livres e em vivências com água, terra e materiais não estruturados. Sua fala sugere uma tentativa de compensação frente a uma exigência que percebe como “maçante” e pouco conectada à realidade da turma.

As entrevistas também indicam que essa presença normativa não produz adesão passiva, pois em vários momentos, as participantes descrevem movimentos de ampliação da atividade proposta no papel para experiências que envolvem corpo, espaço e materiais. A professora P09 exemplifica esse gesto ao narrar uma proposta realizada. Em vez de restringi-la ao livro, conta que levou a turma ao saguão com aquarelas e planejou pintar os próprios vidros da escola, realizando, em suas palavras, uma “ampliação daquela atividade” que previa somente pintar o desenho indicado na página. O relato evidencia um esforço de deslocar uma tarefa mais fechada para uma vivência com maior abertura à ação infantil.

Ao mesmo tempo, a relação com os sistemas de ensino não aparece de forma homogênea, já que em contraste com as docentes que relatam maior incômodo, a professora P02 reconhece na apostila um apoio para a continuidade do trabalho. Ao afirmar que “às vezes tu tá ali numa sequência [...] vem uma data comemorativa [...] eu gosto da sequência e o livro tem a sequência”, a professora atribui ao material uma função organizadora do cotidiano. Em sua leitura, a apostila ajuda a sustentar uma linha de continuidade e a evitar que o planejamento seja constantemente interrompido por demandas ocasionais. Essa adesão, contudo, também

sugere certa acomodação a um percurso já definido, no qual a condução do trabalho pedagógico tende a se apoiar no que está prescrito e não na elaboração de propostas construídas a partir das especificidades da turma, restringindo, assim, a sua autoria docente.

É justamente nesse ponto que a discussão alcança uma dimensão curricular mais ampla, pois, se em uma ponta o prescrito aparece como guia a ser seguido, em outra surge a defesa de que o currículo precisa ser lido, debatido e compreendido coletivamente para que possa orientar uma prática com sentido. Nessa perspectiva, a crítica mais estrutural a essa amarra documental é tecida por P05, que, inclusive, denuncia que o uso da BNCC e demais documentos oficiais nacionais e locais tem se resumido ao preenchimento mecanizado de planilhas, esvaziado de reflexão teórica. Como alerta Kramer, escrever o planejamento “longe de ser uma cobrança burocrática”, precisa responder a uma necessidade efetiva da prática docente (Kramer, 2011, p. 81).

Em consonância, ao questionar como efetivamente trabalhar temas complexos exigidos pelo sistema, a educadora aponta a solidão do planejamento: “nós temos que entender aquelas entrelinhas ali [...] Falta um entendimento, falta a gente abrir um leque: vamos todo mundo sentar, vamos ler”. A fala de P05 evidencia que, quando o currículo não é objeto de estudo e elaboração coletiva, ele perde seu sentido e sua força como orientação pedagógica e passa a operar como exigência burocrática, com efeitos sobre o planejamento, sobre a ambiência e sobre a própria ação docente (Kramer, 2011, p. 81).

A necessidade de estudo dos documentos orientadores aparece, aqui, com ainda mais nitidez, porque sua função não pode se esgotar no cumprimento formal de exigências institucionais, pelo contrário, quando esses referenciais são efetivamente lidos, debatidos e interpretados, eles podem oferecer às professoras maior clareza sobre o sentido pedagógico da Educação Infantil, sobre o lugar que ocupam como docentes nessa etapa e sobre as concepções que sustentam suas práticas (Fochi, 2019).

Esse aprofundamento também serviria para fortalecer suas possibilidades de argumentação diante de tantas pressões, críticas e cobranças que, muitas vezes, deslocam a pré-escola para finalidades que não lhe são próprias e acabam favorecendo leituras equivocadas. Nas entrevistas, as educadoras trouxeram, por exemplo, falas recorrentes que revelam a percepção de que a Educação Infantil, especialmente na pré-escola, vem sendo progressivamente atravessada por expectativas de antecipação da alfabetização. A professora P04 expressa esse movimento ao afirmar que “antes o pré era ludicidade [...] e agora mudou, né, agora no pré B tem que sair mais ou menos alfabetizado [...] as atividades têm que ser mais avançadas”. Sob essa ótica, a fala de P06, ao mencionar propostas voltadas ao uso da tesoura e

à escrita, reforça a presença de exercícios de coordenação motora fina e de atividades orientadas por objetivos preparatórios (Brasil, 2009).

Esses relatos permitem problematizar a compreensão da pré-escola como um tempo destinado à antecipação de aprendizagens consideradas necessárias para o ingresso no Ensino Fundamental. Tal entendimento a desloca de sua condição de etapa da Educação Básica com identidade própria e a submete a uma lógica preparatória. Nessa perspectiva, o tempo presente da criança perde centralidade, enquanto se ampliam práticas orientadas por metas escolarizantes e por expectativas de desempenho futuro. Trata-se de uma questão já discutida nesta análise, mas que se mostra novamente necessária diante da recorrência desse entendimento nos relatos, sendo que o próprio Parecer CNE/CEB nº 20/2009 estabelece que, na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve respeitar as especificidades etárias da Educação Infantil e sem antecipar conteúdos próprios da etapa seguinte.

As reflexões de Fochi (2016, 2017) ajudam a aprofundar essa crítica, ao evidenciar que o problema da escolarização precoce não se limita à introdução antecipada de conteúdos formais, mas envolve o próprio modo de compreender a infância e a função da Educação Infantil. Em entrevista à Revista Educação, o autor adverte que, quando a centralidade da ação pedagógica recai sobre o amanhã, “[...] há o risco de esquecermos dos direitos presentes, da criança do agora” (Camargo, 2023). Nesse enquadramento, a pré-escola deixa de ser reconhecida como espaço de experiências, linguagens, relações e produção de sentido no tempo presente e passa a ser submetida a uma racionalidade preparatória, afinada com metas de rendimento e com práticas escolarizantes que, segundo Fochi (2016, 2017), empobrecem a experiência infantil.

E se nos relatos até aqui, o espaço aparece marcado por prescrições curriculares, antecipações e exigências institucionais, nas falas seguintes ele surge também como um recurso mobilizado no enfrentamento de demandas emocionais e comportamentais do cotidiano. Em turmas marcadas pela hiperestimulação digital e pelos desafios da inclusão, as escolhas visuais e materiais passam a funcionar como apoios de sustentação da jornada, na tentativa de oferecer certa estabilidade diante da agitação que permeia o dia a dia.

Em um primeiro movimento, a materialidade visual é acionada para lidar com a angústia da separação e com a dificuldade de compreender a passagem do tempo. A professora P01 exemplifica essa estratégia ao relatar o uso de “quatro coraçõezinhos no quadro”, apagados um a um ao longo do turno, para que a criança consiga visualizar quanto falta para voltar para casa. Na mesma direção, menciona o uso de uma “caneta mágica” para desenhar um coração na mão da criança que chora de saudade. Nesses casos, a imagem passa também a operar como apoio

afetivo, oferecendo uma referência concreta para aquilo que a criança ainda não consegue elaborar de modo abstrato (Vygotsky, 2007).

Esse esforço de mediação, contudo, esbarra em mudanças importantes no comportamento infantil, associadas, nas falas das docentes, ao contato intenso com as telas. Como observam Belloni e Gomes, as mídias participam da constituição de novos modos de aprender, o que repercute também nas formas de atenção, de interação e de envolvimento das crianças com as propostas escolares (Belloni; Gomes, 2008). A dificuldade de sustentar a atenção e de permanecer em propostas que exigem maior envolvimento e atenção aparece como um desafio recorrente, com efeitos diretos sobre a quantidade e a natureza das produções realizadas na escola.

A professora P06 sintetiza essa percepção ao afirmar: “tu dá uma atividade, tu contas uma história, tu tá terminando a história, eles já te olham e dizem: e daí, nós vamos fazer o que agora? [...] eles querem te apertar num botão para tu mudar a página”. Sua fala evidencia um cotidiano marcado pelo imediatismo e pela expectativa de sucessivas novidades. Mais adiante, a mesma professora afirma que “ainda não vejo eles sentando e produzindo com liberdade [...] a turma é tão agitada”, indicando que a escassez de produções autorais expostas não pode ser lida de forma simplificada, pois está afetada pelas condições reais de mediação da turma.

O espaço físico também se mostra diretamente implicado na garantia da inclusão, embora os relatos indiquem que essas adequações vêm sendo construídas pelas próprias professoras no dia a dia, sem respaldo institucional suficientemente estruturado. As participantes P01 e P02, por exemplo, mencionam a necessidade de colocar cartazes e combinados em posições mais altas para evitar que crianças no espectro autista, em momentos de maior agitação ou “desorganização”, retirem ou rasguem os materiais. Nesse contexto, a organização visual do ambiente é reconfigurada também a partir de necessidades imediatas de mediação do grupo e de preservação dos recursos disponíveis.

A fala da professora P02 explicita um limite importante nesse campo ao afirmar que, diante das crianças público da inclusão, “a gente faz o que pode, mas a gente precisa de mais suporte” e que seria necessária “uma prática de como incluir”. Seu relato revela que a inclusão aparece, para a docente, como um compromisso reconhecido, mas ainda sustentado por esforços parciais, marcados pela insuficiência de apoio e pela ausência de referenciais mais consistentes para orientar o trabalho.

Como assinala Pletsch (2009, p. 148), “[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes”, o que ajuda a compreender por que a inclusão, em muitos contextos, segue sendo

assumida sem as condições formativas e institucionais necessárias para sua efetivação. Ao enunciar que fazem “o que pode”, a professora dá visibilidade a uma atuação marcada por improvisações, tentativas e incertezas, o que indica que o direito à inclusão segue sendo assumido, em muitos casos, sem as condições formativas e institucionais necessárias para sua efetivação.

A ausência de suporte institucional torna-se ainda mais evidente no relato da professora P05 sobre uma saída de campo com uma criança com deficiência. Ao narrar a situação, afirma: “eu estava levando uma criança especial comigo. Eu estava sendo responsável por todo o processo [...] a monitora não queria nem pegar ele [...] não queria levar”. O trecho explicita o peso assumido individualmente pela docente para garantir a participação da criança em uma experiência fora da escola, expondo o quanto a ampliação dos territórios educativos pode depender, em alguns casos, de um esforço pessoal que excede o planejamento pedagógico (Pletsch, 2009). Nessas circunstâncias, a participação da criança em experiências fora da escola deixa de estar assegurada como parte de uma ação institucional e passa a depender da disposição individual da professora, o que evidencia a fragilidade das condições oferecidas para sustentar, de fato, uma educação inclusiva.

Ao analisar as narrativas em conjunto, o ambiente educativo aparece como um campo em que se busca responder à heterogeneidade do grupo, à aceleração que incide sobre a infância e às dificuldades de sustentar propostas que exijam mais tempo, envolvimento e continuidade. As falas das professoras revelam que, ao organizar o espaço, elas lidam com situações concretas que exigem observação, manejo e sensibilidade diante do que emerge na vida diária da turma. Nesse processo, o ambiente vai sendo constituído em meio a negociações nem sempre estáveis entre as necessidades das crianças, as condições de trabalho e os limites que incidem sobre a condução pedagógica.

Em síntese, as falas das pedagogas mostram que a organização espacial e visual na Educação Infantil está longe de ser uma escolha simples, pois trata-se de um complexo território de disputas. O que ocupa as salas de referência e os diferentes espaços da escola resulta de decisões condicionadas por expectativas das famílias, exigências institucionais, orientações curriculares e desafios do cotidiano. Nessa direção, Cunha (2005, p. 72) afirma que,

[...] os cenários da infância exercem várias funções educativas; portanto, devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico-pedagógico, entendido aqui como uma espécie de mecanismo que atua através de um feixe de saberes estético-visuais. Essas composições imagéticas, carregadas dos significados construídos em torno delas, criam narrativas sobre a infância, nos dizendo como essa infância deve ser educada.

Quando as docentes optam por subverter a imposição da apostila, quando sustentam publicamente a exposição de uma obra imperfeita construída pelas crianças ou quando reconfiguram a sala para ancorar a inclusão e o afeto, elas recusam o espaço como um cenário passivo. A materialidade do ambiente pode espelhar as concepções pedagógicas, mas também denuncia o esforço exaustivo e, por vezes, solitário dessas profissionais para garantir que a criança mantenha o direito à expressão autêntica, resistindo às forças institucionais e sociais que insistem em padronizá-la.

4.4 Entre o visível, o dito e o declarado

Nesta seção, a análise reúne os resultados produzidos pelos três procedimentos de coleta, tomando como referência os conjuntos de evidências construídos ao longo da pesquisa. O movimento interpretativo aproxima o que foi informado no questionário eletrônico, o que se tornou observável nos registros fotográficos dos ambientes e o que foi elaborado na entrevista semiestruturada, com o propósito de ampliar a compreensão do objeto investigado. Trata-se, portanto, de uma leitura articulada que busca reconhecer aproximações, acréscimos de sentido e possíveis desencontros entre diferentes fontes (Denzin; Lincoln, 2006).

A opção por esse encaminhamento decorre do próprio desenho da pesquisa, que privilegia a consistência analítica produzida pela relação entre materiais de naturezas distintas. Assim, esta seção não se organiza por professora, mas pelo diálogo entre aquilo que foi respondido, percebido nos espaços e posteriormente problematizado na entrevista. Ao colocar esses planos em relação, a análise procura sustentar os achados com maior densidade, evidenciando tanto os pontos de sustentação mútua quanto os aspectos que pedem leitura mais cuidadosa, sempre com atenção ao contexto investigado e aos cuidados éticos que orientam o estudo. Tal perspectiva encontra apoio em Geertz (1997), ao defender que a compreensão das práticas humanas demanda atenção aos sentidos que se produzem em contextos situados.

A leitura simultânea dos três conjuntos permite reconhecer, de início, uma convergência ampla entre o que as professoras afirmam, o que aparece com maior frequência nas respostas do questionário e o que se torna perceptível nos ambientes observados. No plano declaratório, há reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autora de produções próprias e participante ativa do trabalho pedagógico. No entanto, quando o olhar se volta para os registros fotográficos e para as falas produzidas na entrevista, essa compreensão não comparece com a mesma intensidade na organização dos espaços. Em diferentes situações, o que se observa são

configurações ainda fortemente conduzidas por referências adultas, por escolhas previamente definidas e por critérios que nem sempre abrem espaço suficiente para a presença singular das crianças.

Um primeiro eixo que ganha força, ao observar os dados coletados, refere-se ao lugar conferido ao “produto final” em detrimento do processo de aprendizagem. Nos registros fotográficos, aparecem composições organizadas e visualmente alinhadas a determinados padrões, enquanto os indícios do percurso vivido pelas crianças comparecem de forma mais discreta. O questionário mostra que o coletivo docente afirma valorizar a autoria infantil e reconhece a importância da participação das turmas nas propostas desenvolvidas. Já a entrevista permite compreender que, entre esse reconhecimento e aquilo que permanece nos espaços, interferem exigências institucionais, materiais prontos, uso de apostilas, necessidade de organizar a sala e um ritmo de trabalho que muitas vezes encurta a permanência de processos em andamento. Com isso, a análise sugere que a valorização do resultado visível tende a se sobrepor, em vários momentos, à publicização do caminho percorrido pelas crianças.

Esse dado conduz a uma questão interessante sobre o tempo pedagógico oferecido às crianças para voltar a uma proposta, insistir nela, refazê-la e levá-la adiante com maior densidade. Como afirma o Documento Orientador da Educação Infantil de Novo Hamburgo, “para a criança, [o tempo] perde o caráter linear e cronológico e ganha sentido na intensidade e na qualidade das oportunidades ofertadas” (Novo Hamburgo, 2020, p. 32). Isso desloca o olhar do produto final para as condições que permitem à criança permanecer em relação com aquilo que iniciou, mas, quando o ambiente privilegia apenas o resultado, reduz-se a possibilidade de tornar perceptível que aprender também envolve retomada, elaboração progressiva, pesquisa e amadurecimento.

Nesse sentido, a triangulação convida a refletir se as crianças têm encontrado oportunidades efetivas para aprofundar suas explorações e criações, ou se muitas propostas acabam sendo conduzidas para uma finalização mais rápida, mais previsível e mais facilmente aceita no espaço institucional. A problematização levantada ao longo da análise, inclusive em situações como a proposta das sereias, apresentada na seção 4.3, apontou para a necessidade de perguntar se houve abertura para exploração de outras materialidades, para repetição da proposta e para ampliação do percurso criador, ou se o encaminhamento já estava bastante delimitado desde o início.

Ao retomar essa situação com a educadora, foi informado que não houve continuidade da proposta e que as crianças tampouco haviam realizado explorações anteriores com argila. Esse dado explicita que o trabalho não se organizou a partir de uma aproximação progressiva

com a materialidade, mas de uma condução voltada à obtenção de uma forma final previamente esperada. Assim, a argila deixou de comparecer como elemento a ser conhecido em sua textura, maleabilidade, resistência e possibilidades de transformação, passando a funcionar sobretudo como meio para alcançar um resultado já imaginado. Com isso, reduziram-se as oportunidades de experimentação, de familiarização com o material e de ampliação do percurso inventivo, justamente onde se produz uma parte importante da aprendizagem.

Outro aspecto que se fortalece na articulação entre os três procedimentos diz respeito à autoria infantil. Quando se observam os ambientes, aparecem muitos arranjos guiados por modelos prévios, temas já definidos e soluções formais semelhantes entre si, o que reduz a presença de marcas singulares do fazer das crianças. Esse achado ganha maior densidade quando colocado ao lado das respostas do questionário, nas quais o coletivo docente afirma valorizar a participação infantil e reconhecer sua importância nas escolhas pedagógicas. As entrevistas ajudam a compreender que essa distância entre intenção e concretização não decorre, necessariamente, de desconhecimento por parte das professoras, mas de um conjunto de condicionantes que favorece propostas mais controladas e rapidamente legitimadas no interior da escola. Assim, a autoria das crianças aparece como valor afirmado, mas encontra limites importantes quando se analisa aquilo que ganha permanência nos ambientes.

Também se evidencia, na relação entre os materiais, uma participação infantil ainda restrita nas decisões sobre aquilo que ocupa lugar nos espaços, já que o questionário indica que a definição do que permanece visível recai, majoritariamente, sobre a professora, seguida da equipe pedagógica e da gestão. As imagens observadas encontram correspondência com esse dado, pois revelam uma organização visual fortemente conduzida por critérios adultocêntricos, tanto na seleção dos materiais quanto na forma de sua disposição. Ao mesmo tempo, o próprio questionário mostra que há momentos em que as crianças influenciam essas escolhas, sobretudo quando a proposta mobiliza envolvimento afetivo e interesse do grupo.

A entrevista contribui para a leitura mais cuidadosa desse ponto, pois revela que, mesmo quando as docentes reconhecem a importância de considerar os interesses das crianças, a decisão final costuma permanecer vinculada ao planejamento, às orientações institucionais e às necessidades de funcionamento da escola. Com isso, a participação infantil comparece mais como princípio desejado do que como prática efetivamente incorporada à definição do que ganha lugar de destaque nos ambientes.

Um aspecto que também ganhou relevo na triangulação dos dados refere-se às fontes que alimentam as concepções docentes sobre criança, Educação Infantil e organização dos ambientes. No questionário, ao indicarem suas formas de estudo e atualização pedagógica, já

se tornava possível perceber diferentes referências mobilizadas pelo coletivo. Nas entrevistas, esse ponto apareceu com maior nitidez, sobretudo quando algumas professoras atribuíram à formação continuada um lugar importante na constituição de seus modos de pensar e conduzir o trabalho com as crianças. Chamou atenção o fato de que, entre aquelas que destacaram esse percurso formativo, apareceram com mais força formulações ligadas à construção com as crianças, à valorização de produções com marcas próprias, à ampliação do trabalho para além da sala de referência e à importância de respeitar modos singulares de participação e criação.

Sem estabelecer relação mecânica entre formação e prática, os dados permitem problematizar que a formação continuada pode funcionar como um espaço importante de ampliação do olhar docente, favorecendo maior abertura à escuta das crianças e à revisão de propostas excessivamente conduzidas pelo adulto. Nesse sentido, a triangulação sugere que determinadas escolhas pedagógicas mais sensíveis à participação infantil surgem também de percursos formativos que oferecem repertório teórico e oportunidade de reflexão sobre o próprio fazer. Esse achado acrescenta densidade à análise, pois indica que a qualificação dos ambientes da Educação Infantil também depende das referências que sustentam as professoras em seus processos de estudo, revisão e elaboração pedagógica.

Outro núcleo analítico importante refere-se à permanência de dispositivos de ordenação adulta no espaço. As respostas do questionário mostram concentração das decisões nas instâncias adultas, e os registros fotográficos permitem perceber cartazes prescritivos, materiais organizados em faixas pouco acessíveis às crianças, excesso de elementos visuais e composições conduzidas por critérios previamente estabelecidos. Como afirma Loss, Souza e Vargas (2019, p. 110):

Se temos crianças, no sentido plural, precisamos prever espaços no sentido plural. Assim, não há como continuar organizando os ambientes educativos para “dar aulas” - como legítimas salas de aula, com mesas e cadeiras dispostas umas atrás das outras, com cartazes de decoração construídos pelas professoras, com o quadro e os papeis (em A4) predominando a maior parte da organização do tempo do trabalho pedagógico.

As falas da entrevista ampliam essa leitura ao mostrar que tal organização não se apoia apenas em convicções individuais, mas também em acordos institucionais, demandas de funcionamento, referências curriculares e condições concretas de trabalho. Nesse quadro, a centralidade da criança ainda convive com modos de condução que mantêm o ambiente sob forte regulação adulta, o que repercute diretamente naquilo que a escola torna público sobre as infâncias e sobre o trabalho pedagógico que realiza.

As entrevistas acrescentam ainda uma camada importante a essa leitura ao mostrar que a organização espacial e visual da Educação Infantil constitui uma escolha complexa, já que as professoras relatam que lidam com solicitações das famílias, exigências curriculares, processos de adaptação, uso de apostilas, desafios relacionados à inclusão, necessidade de sustentar vínculos afetivos, dentre outras nuances em meio a condições nem sempre favoráveis.

Isso impede uma leitura simplificadora sobre o que se observa nos ambientes, pois o que ocupa as salas de referência e outros espaços da escola resulta de decisões produzidas em meio a exigências simultâneas. Nesse sentido, a triangulação não reduz a análise a uma oposição entre discurso e prática, mas permite compreender que a configuração visual da escola também expressa o esforço docente para responder a pressões institucionais e sociais, por vezes tentando preservar, dentro do possível, a presença mais viva das crianças no espaço educativo.

Como síntese, a observação e comparação do conjunto de dados realizadas nesta seção permitiram compreender que os três procedimentos de coleta, embora distintos em natureza, convergem na indicação de um mesmo núcleo analítico. As respostas do questionário tornam perceptíveis tendências compartilhadas pelo coletivo docente, os registros fotográficos mostram como essas concepções se concretizam nos ambientes e as entrevistas ajudam a interpretar os sentidos, os critérios e as condições que participam dessas escolhas. Quando esses materiais são lidos em conjunto, torna-se possível afirmar, com maior consistência, que há reconhecimento da criança como sujeito participante, autora e centro do trabalho pedagógico, mas essa compreensão nem sempre alcança a mesma força na organização visual dos espaços, em que ainda permanecem marcas de condução adulta, uniformização e definição institucional do que merece lugar de permanência.

O valor desta triangulação está justamente em mostrar que os achados não se apoiam em uma única fonte, mas em um conjunto analítico que se confirma, se amplia e, em alguns pontos, também se desacomoda quando os materiais são colocados em relação. É nesse movimento que a pesquisa fortalece sua consistência interpretativa e evidencia que os ambientes da Educação Infantil comunicam escolhas pedagógicas, concepções de criança e modos de condução do trabalho que precisam ser lidos com atenção, sobretudo quando se pretende ampliar a presença das crianças naquilo que a escola torna público sobre elas e com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram retomar o objetivo geral de investigar as representações imagéticas nos ambientes de Educação Infantil que atendem crianças pequenas e compreender de que modo elas podem revelar discursos relacionados às teorias e às práticas que sustentam o trabalho pedagógico. Ao tomar ambiências como campo de leitura, a investigação mostrou que aquilo que ocupa paredes, portas, murais e outros suportes visuais não constitui um dado secundário da vida institucional, mas uma dimensão que comunica concepções de criança, modos de organização do trabalho e critérios de valorização do que a escola torna público. Nesse sentido, a pesquisa contribui ao afirmar que olhar para as produções imagéticas e para sua curadoria nos espaços escolares também é examinar escolhas pedagógicas, prioridades formativas e modos de compreender a presença infantil na Educação Infantil.

O percurso analítico também permitiu compreender que os discursos presentes nos ambientes não se explicam de maneira simples nem podem ser reduzidos a intenções individuais das professoras. As evidências reunidas mostraram que a organização visual dos espaços resulta de relações entre concepções pedagógicas, percursos formativos, exigências institucionais, condições concretas de trabalho e modos socialmente legitimados de apresentar a escola.

Ao mesmo tempo, a pesquisa permitiu perceber um aspecto que merece atenção, pois em algumas situações as professoras demonstraram reconhecer caminhos mais coerentes com a participação infantil, com a valorização das marcas das crianças e com uma presença menos controlada do adulto, mas isso nem sempre se traduziu em transformação efetiva dos ambientes. Esse dado convida a problematizar que saber o que precisa ser revisto não significa, necessariamente, conseguir alterar práticas já instaladas, pois mudar é difícil. Toda mudança pedagógica exige revisão de hábitos, enfrentamento de resistências e disposição para sustentar e defender outros modos de organizar o trabalho.

Outro ponto que se mostrou decisivo foi a opção por reunir mais de uma fonte de coleta, em formatos distintos, para compreender o objeto investigado por diferentes vias. O questionário eletrônico permitiu identificar tendências do coletivo, os registros fotográficos tornaram perceptíveis aspectos dos ambientes que poderiam passar despercebidos em uma abordagem apenas declaratória, e a entrevista semiestruturada possibilitou aprofundar sentidos, justificativas e contradições presentes nas falas docentes. Com base nisso, a interpretação aqui proposta também se aproxima da compreensão de Geertz (1997), para quem os sentidos das

práticas sociais não podem ser lidos de forma isolada ou descontextualizada, mas exigem leitura atenta aos significados produzidos em contextos específicos.

Essa composição metodológica foi essencial para ampliar a consistência da pesquisa, pois, sem ela, a análise ficaria restrita a um único plano de leitura e limitaria consideravelmente a compreensão dos discursos situados entre a teoria e a prática pedagógica. Foi justamente a articulação entre essas três entradas que tornou possível enxergar com maior amplitude aquilo que se afirma, aquilo que se justifica e aquilo que efetivamente ganha forma nos espaços da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, o estudo sinaliza a importância de fortalecer práticas pedagógicas mais comprometidas com a participação infantil, com a valorização das múltiplas linguagens e com formas de organização dos espaços que acolham, com maior consistência, marcas singulares das crianças. Nessa direção, a pesquisa oferece subsídios para a reflexão de professoras, equipes pedagógicas e processos de formação continuada, ao indicar que a qualificação dos ambientes da Educação Infantil passa, também, pela revisão dos referenciais que sustentam as escolhas visuais e pela ampliação de oportunidades para que as crianças participem mais ativamente daquilo que a escola produz com elas e apresenta sobre elas.

Esta investigação não encerra a discussão, mas reafirma a relevância de seguir estudando os ambientes da Educação Infantil como dimensão constitutiva da ação pedagógica. Ao dar visibilidade a esse campo de análise, o estudo busca colaborar com debates que reconheçam a criança em sua potência expressiva, favoreçam leituras mais críticas sobre os espaços educativos e ampliem a compreensão de que cuidar e educar crianças envolve, igualmente, atenção com aquilo que os ambientes comunicam, silenciam, autorizam e tornam possível.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

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**. 2020. 412 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar, v. 1, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.29, n. 104, p. 717-746, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense. Obras escolhidas, V. 1, 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BONA, Viviane de; COSTA, Marcela Karolinny da Silva. Representações sociais e infância em um mundo tecnológico: o que crianças têm a dizer? **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 777–798, jan./dez. 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.13970.

BONÀS, M. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões sobre a documentação. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2019.

CAMARGO, Paulo de. Escolarização precoce afeta a imaginação, alerta Paulo Fochi. **Revista Educação**, São Paulo, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CANCIAN, Viviane Ache. Processos formativos e docências na Educação Infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 27-39.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Comunicação acadêmica (Universidade Federal Fluminense).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William. **A sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSI, Bianca Rodriguez. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 279-296, out./dez. 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (Org.). **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de

tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin – **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOIS, Francisca Martins de. **Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOCKNEY, David. **O conhecimento secreto**: redescobrimos as técnicas perdidas dos grandes mestres. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. A estética como ética: a documentação pedagógica como instrumento de reflexão e pesquisa. In: CAGLIARI, P.; GANDINI, L.; CASTELLINI, M. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 87–98.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IBGE. **Censo demográfico 2022**: população dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/home>. Acesso em: 28 nov. 2025.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

KRAMER, Sonia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre pedras**: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1947.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, Georges-Henri. **Le dessin enfantin**. Paris: Félix Alcan, 1927.

LÚRIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: LÚRIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACHADO, Giovanni Bohm; MACHADO, Juliana Aquino; WIVES, Leandro Krug; SILVA, Gilberto Ferreira da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 413-428, 2011.

MELLO, Suelly Amaral; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391–403, maio/ago. 2005.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky. **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 dez. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da ação pedagógica da Educação Infantil**: documento orientador, caderno 2. Novo Hamburgo: Rede Municipal de Ensino, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PAULA, Bianca Bressan de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29092020-154243/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/oxdZ>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RITSCHER, Penny. **Slow school**: Pedagogia del quotidiano. Firenze: Giunti, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SANTOS, Débora Dorneles dos; KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato; SANDRI, Valdir Jose (Org.). **Referencial curricular municipal**: Educação Infantil: tempo e espaço de ser criança. Ijuí/RS: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA NUNES, Maria Izauníria. **Desenho infantil, linguagem e sentido**: o que dizem as crianças sobre seus desenhos? 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, Simone de Cássia Soares da. **A dimensão estética da experiência na educação infantil**: uma proposta de instalação artística. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VECCHI, Vea. Le porte tra gli alberi. In: MAZZOLI, F. (org.). **Documentare per documentare**. Quaderno 7. Bolonha: [s.n.], 2005. p. 45-51.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina; MARCHAND, Denise Motta; WESCHENFELDER, Vladinei Roberto. O assessoramento em Educação Infantil e a construção de processos coletivos. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 41-64.

WILMSEN, Lilibth. **Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo e on-line, que integra a coleta de dados da pesquisa Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica, conduzida pela pesquisadora Valéria Bertoletti Lopes sob orientação de Arnaldo Nogaró. O estudo busca compreender como as imagens e composições visuais presentes nos espaços educativos comunicam concepções e mediações docentes articulando tendências do conjunto de respostas com evidências observáveis nos ambientes. A investigação combina questionário eletrônico, entrevista semiestruturada e trabalho de campo com observação e registro fotográfico controlado, resguardando a desidentificação de crianças e a não identificação de escolas ou redes.

Participam do estudo 10 professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos em escolas públicas dos municípios de Alpestre, Ametista do Sul e Cristal do Sul (RS). A amostragem é intencional por critérios, adequada ao recorte qualitativo e transversal do projeto.

A coleta respeita as normas éticas para pesquisas com participantes humanos. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, e a aplicação do questionário ocorrerá somente após parecer favorável. A participação é voluntária e precedida do aceite digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apresenta objetivos, procedimentos, tempo estimado, riscos e benefícios, garantias de confidencialidade e contatos para eventuais esclarecimentos.

O tratamento de dados observa a LGPD. A base legal é o consentimento e, como o questionário não coletará identificação direta, após o envio não será possível localizar uma resposta específica para exclusão e os dados serão utilizados apenas de forma agregada.

O participante poderá desistir a qualquer momento antes de enviar o formulário. Adota-se o princípio da minimização, armazenamento em repositório seguro com acesso restrito, uso de códigos alfanuméricos para identificação e separação do acervo visual de quaisquer informações pessoais. Registros fotográficos evitarão rostos e marcas identificáveis; quando inevitável, serão aplicadas técnicas de desidentificação.

Caso você concorde em prosseguir com a participação na pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza.
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e não precisa apresentar justificativas para isso. No questionário eletrônico, a desistência é possível até o envio do formulário. Nas entrevistas, a desistência pode ocorrer a qualquer momento, inclusive durante a gravação.
- c) Sua identidade será mantida em sigilo e os resultados serão apresentados de forma agregada, evitando combinações de informações que permitam inferência sobre participantes.
- d) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

1. Você leu as informações anteriores e concorda em participar desta pesquisa?

() Sim, concordo voluntariamente.

() Não concordo.

2. Assinale o indicador que corresponde à sua idade:

() Menos de 20 anos

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

- ☐ 31 a 35 anos ☐ 36 a 40 anos ☐ 41 a 45 anos
☐ 46 a 50 anos ☐ 51 ou mais ☐ Prefiro não informar

3. Sexo:

- ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não informar

4. Assinale o indicador que corresponde ao seu tempo de atuação como professor(a):

- ☐ Até 5 anos ☐ de 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos ☐ 21 anos ou mais ☐ Prefiro não informar

5. Qual seu tempo de atuação nesta escola?

- ☐ Até 5 anos ☐ de 6 a 10 anos ☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos ☐ 21 anos ou mais ☐ Prefiro não informar

6. Qual é o seu grau de formação (mais alto concluído)?

- ☐ Curso Normal/Magistério
☐ Graduação em Pedagogia
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Outros (especificar em “Outro”)

7. Em qual turno você atua como professor(a)?

- ☐ Manhã
☐ Tarde
☐ Integral (manhã e tarde mesmo que em turmas/escolas diferentes)
☐ Prefiro não informar

8. Qual é o número aproximado de crianças em sua turma (turma em que a pesquisa foi realizada)?

9. Qual é sua principal fonte de estudo e atualização pedagógica?

- ☐ Documentos curriculares e orientadores (BNCC, RCG, documentos municipais/estaduais)
☐ Livros e obras teóricas
☐ Artigos acadêmicos em bases científicas
☐ Formações e cursos (presenciais ou on-line)
☐ Troca com equipe pedagógica e pares
☐ Blogs e sites de educadores
☐ Redes sociais e conteúdos digitais
☐ Outro (qual?)

10. Por que você escolheu trabalhar com crianças?

11. Poderia explicar o que você entende por infância(s)?

12. Qual a sua compreensão sobre o “ser criança”?

13. Qual é o papel de uma Escola de Educação Infantil?

14. Quem decide o que é exposto nos ambientes da escola (espaços internos e externos)?

- ☐ () Você (docente)
- ☐ () Crianças
- ☐ () Equipe pedagógica/coordenação
- ☐ () Família
- ☐ () Direção/gestão
- ☐ () Outro (especificar)

15. Com que frequência os elementos visuais são atualizados?

- ☐ () Diariamente
- ☐ () Semanalmente
- ☐ () Quinzenalmente
- ☐ () Mensalmente
- ☐ () Em períodos de projeto
- ☐ () Eventualmente (sem frequência definida)
- ☐ () Outro (especificar)

16. Marque o que aparece com mais frequência nos ambientes da escola:

- ☐ () Fotografias de experiências das crianças
- ☐ () Desenhos/produções das crianças
- ☐ () Mapas mentais/painéis de projeto
- ☐ () Cartazes prontos/ilustrações impressas
- ☐ () Personagens midiáticos/desenhos animados
- ☐ () Imagens científicas/obra de arte
- ☐ () Letras/números/calendários
- ☐ () Outros (especificar)

17. Descreva como você(s) escolhe(m) o que permanece e o que sai dos ambientes da escola:

18. As crianças participam da decisão sobre o que expor?

- ☐ () Sempre
- ☐ () Frequentemente
- ☐ () Às vezes
- ☐ () Raramente
- ☐ () Nunca

19. Conte um exemplo em que as crianças influenciaram a escolha/organização visual do ambiente.

20. A escolha/organização visual do ambiente escolar dialoga com famílias e comunidade? Explique.

21. Quando você utiliza materiais prontos, por quê?

22. Há algo importante que não apareceu neste questionário e você gostaria de registrar?

APÊNDICE B

ROTEIRO-GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada, integrante da pesquisa **Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica**. Este roteiro é um guia. A ordem das perguntas pode variar conforme o andamento da conversa. A participação é voluntária, e você pode optar por não responder a qualquer pergunta, pausar ou encerrar a entrevista a qualquer momento, sem necessidade de justificar e sem qualquer prejuízo. Perguntas de aprofundamento poderão ser utilizadas ao longo da entrevista para esclarecer, exemplificar e detalhar as respostas.

1. Como foi seu percurso na Educação Infantil até chegar ao trabalho atual com crianças da pré-escola? Como você descreveria sua turma hoje, rotina, características e espaços que mais utiliza com o grupo?
2. Quando alguém entra nos ambientes usados pela sua turma, o que você acha que esses espaços mostram sobre as crianças e sobre o trabalho pedagógico que vocês realizam?
3. Como vocês decidem o que vai ficar exposto nos ambientes e como definem quando trocar, atualizar ou reorganizar o que está visível ao longo do ano?
4. Quando você decide expor uma produção das crianças ou um registro do cotidiano, o que orienta essa escolha e como você define a forma de apresentação no ambiente, como local, altura, suporte, agrupamentos e de que modo as crianças participam dessas decisões? Se puder, traga um exemplo recente.
5. Que fatores costumam influenciar as definições sobre o que expor e como expor, por exemplo combinações da equipe, pedidos das famílias, datas e orientações da escola? O que você observa que acontece com as escolhas e com a expressão das crianças nesses casos?
6. No dia a dia, que tipos de imagens as crianças mais produzem ou utilizam, por exemplo desenho, pintura, colagem, fotografia, e para que elas servem no trabalho pedagógico?
7. De que modo documentos orientadores, por exemplo BNCC, RCG e documentos locais, influenciam suas escolhas sobre ambientes e visibilidade das produções? Em quais pontos você percebe proximidade e em quais pontos percebe distância entre a orientação e o que acontece na prática?
8. Há algo que você considera importante acrescentar e que não foi abordado nas perguntas?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica**”. O convite é dirigido a professoras(es) que atuam com crianças de 4 a 5 anos em escolas públicas dos municípios de Alpestre, Ametista do Sul e Cristal do Sul (RS). A pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Nogaro e conduzida pela mestrandia Valéria Bertoletti Lopes.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar o seu consentimento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo à sua relação com a escola, a rede/Secretaria de Educação ou a URI.

O objetivo desta pesquisa é compreender como as produções das crianças e as imagens organizadas e expostas nos ambientes da Educação Infantil podem indicar concepções de infância, critérios de seleção e modos de mediação pedagógica presentes no cotidiano escolar.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) aos seguintes procedimentos:

1) Questionário eletrônico (on-line), aplicado por meio do *Google Forms*, sem identificação nominal (e o formulário será configurado para não coletar e-mail), com questões fechadas e abertas. O tempo previsto para responder ao questionário é de aproximadamente 30 minutos.

2) Entrevista semiestruturada presencial, em horário previamente combinado com a gestão escolar e com você, com duração estimada de 20 a 30 minutos. Com a sua autorização, a entrevista será gravada apenas em áudio e depois transcrita para análise. Essa autorização será registrada no Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou Registro de Imagens (Anexo B). Se você não autorizar a gravação, a pesquisadora registrará anotações detalhadas logo após o encontro.

3) Trabalho de campo na escola, em horário de funcionamento, com observação do ambiente e registro fotográfico controlado das composições visuais já expostas (como painéis, murais, documentações e produções fixadas em suportes do espaço). O registro de imagens (fotografias) será realizado somente mediante autorização específica no Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou Registro de Imagens (Anexo B). Caso você não autorize o registro de imagens, serão utilizados apenas registros descritivos do ambiente, sem fotografias. Não haverá observação direta e sistemática das crianças em atividade nem registro de suas interações. As fotografias serão feitas de modo a evitar rostos e outros sinais de identificação. Imagens com elementos identificadores serão descartadas. Se houver captura acidental de criança, a imagem será excluída imediatamente e não comporá o *corpus*.

O tempo diretamente demandado de você é o do preenchimento do questionário e o da entrevista, conforme descrito acima. O trabalho de campo ocorrerá na escola e não exige sua participação ativa, apenas a sua ciência sobre a visita e, se houver registro fotográfico, sua autorização específica conforme o Anexo B.

Os **riscos** relacionados à sua participação são mínimos e podem incluir desconforto emocional leve ao falar sobre práticas, escolhas e rotinas, cansaço devido ao tempo de resposta do questionário e participação na entrevista, e risco de identificação indireta por meio de falas, trechos transcritos, características do contexto ou, em menor chance, por captação acidental de informações identificadoras em fotografias do ambiente. Esses riscos serão minimizados permitindo que você deixe de responder qualquer pergunta, interrompa sua participação a qualquer momento e garantindo a anonimização dos dados. Na transcrição, nomes de pessoas,

turmas, escola e quaisquer elementos identificadores serão retirados ou substituídos por códigos. Os registros (áudio, transcrições e fotografias) serão armazenados em arquivos digitais protegidos por senha e com acesso restrito à pesquisadora.

Durante a execução do projeto, não há garantia de **benefícios** diretos ou imediatos para você. Ainda assim, a participação pode favorecer momentos de reflexão sobre escolhas pedagógicas e sobre a composição estética dos ambientes. Os **resultados** podem contribuir para a comunidade escolar e para a área da Educação, ao ampliar a compreensão sobre os sentidos produzidos pelas imagens e registros visuais expostos nos ambientes e sua relação com a documentação pedagógica e com as práticas de mediação docente.

Ao final da pesquisa, será disponibilizada à instituição uma síntese dos resultados em linguagem acessível. Essa devolutiva será entregue em formato digital às direções e, quando pertinente, às instâncias responsáveis, apresentando resultados agregados e exemplos selecionados com baixo risco de identificação, preservando a confidencialidade e a anonimização. Se houver interesse institucional, poderá ser realizado um breve encontro de apresentação e esclarecimentos, em data a combinar.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares e poderão compor a dissertação, artigos e outros produtos acadêmicos. Entretanto, as informações obtidas serão confidenciais e sigilosas, não possibilitando sua identificação, nem a identificação da escola, do município ou da rede. Os dados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa.

A participação é voluntária e não haverá remuneração. Não está previsto gasto financeiro para você, pois as atividades ocorrerão em horário e local combinados. Caso haja alguma despesa decorrente da pesquisa (por exemplo, deslocamento ou alimentação), ela será ressarcida pela pesquisadora conforme acerto prévio. Não está prevista indenização pela participação. Entretanto, se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito à assistência integral e gratuita pelo tempo que for necessário e também o direito de buscar indenização, conforme a legislação vigente.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

Eu, Valéria Bertoletti Lopes (pesquisadora) e o Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (orientador) assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que as informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados vir a ser publicados.

Se houver dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação poderá pedir esclarecimentos a qualquer momento e a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo:

Valéria Bertoletti Lopes - E-mail: valeriabertoletti02@gmail.com, telefone: 55 9 9962-7578.

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

Ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da URI - Avenida Assis Brasil - Bloco C - Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS, CEP: 98-400-000, Tel.: (55) 3744-9200, ramal 306. Coordenadora: Prof^a. Marines Aires - E-mail: cep@uri.edu.br.

Todos os documentos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador principal, por um período de cinco anos e após serão deletados e/ou incinerados.

O presente documento foi rubricado e assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o participante e a outra com os pesquisadores.

Eu, _____,
CPF _____, ciente das informações recebidas, concordo em participar
da pesquisa, autorizando-os a utilizarem as informações por mim concedidas.

Assinatura do(a) participante(a)

Valéria Bertoletti Lopes (Pesquisadora)
CPF 033.138.410-82

Arnaldo Nogaro (Orientador)
CPF 466.023.480-00

ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Análise imagética dos ambientes de Educação Infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica”, que tem como pesquisadora responsável Valéria Bertoletti Lopes, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Nogaro. A pesquisa pretende investigar as representações imagéticas nos ambientes de Educação Infantil que atendem crianças pequenas e como elas podem revelar discursos que refletem as teorias e práticas que amparam o processo pedagógico. O motivo que nos leva a realizar este estudo relaciona-se à necessidade de ampliar a análise sistemática da materialidade visual dos ambientes, considerando os espaços como camadas enunciativas que expressam concepções e mediações docentes no cotidiano escolar.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz durante a entrevista e o registro de imagens (fotografias) vinculados ao trabalho de campo. Caso você não autorize a gravação de voz, a entrevista será registrada por anotações detalhadas logo após o encontro. Caso você não autorize o registro de imagens, serão utilizados apenas registros descritivos do ambiente, sem fotografias. A recusa da gravação e/ou do registro de imagens não impede sua participação no questionário e na entrevista, que poderá ocorrer com anotações e registros descritivos, conforme o caso.

A autorização, se concedida, está condicionada ao compromisso dos pesquisadores com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia de que as fotos e/ou áudios coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e para publicações dela decorrentes, tais como artigos e apresentações em eventos científicos;
3. Ter a garantia de que a sua identificação não será revelada em nenhuma forma de divulgação, sendo utilizados mecanismos de proteção, quando necessários, como tarjas, desfoque/ocultação de nomes e distorção da voz;
4. Ter as fotos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar acesso para visualização das fotos relacionadas a você e à sua participação.

Você não é obrigado(a) a permitir o uso da sua voz e/ou de imagens vinculadas à pesquisa. Caso aceite, a autorização será gratuita, mesmo que os registros sejam utilizados em publicações acadêmicas (dissertação, artigos, capítulos, anais de eventos), sempre com preservação do sigilo e sem identificação.

Os registros coletados serão:

- Gravação de voz: entrevista em áudio, com duração aproximada de 20 a 30 minutos.
- Registro de imagens: fotografias das composições visuais já expostas no ambiente escolar (painéis, murais, documentações e produções fixadas em suportes), com estimativa de 30 fotos.

Observação: Não haverá a gravação de vídeos. As fotografias serão feitas de modo a evitar rostos e outros sinais de identificação. Imagens com elementos identificadores serão

descartadas. Quando inevitável, será aplicado desfoque e ocultação de nomes em etiquetas e legendas.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu,
_____ autorizo o uso de:

- () registro de imagens (fotos) do ambiente escolar, conforme descrito acima
- () minha voz (gravação em áudio da entrevista)
- () minha voz e o registro de imagens (fotos) do ambiente escolar, conforme descrito acima

_____, dede

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 708 de 19/05/92 - D.O.U. de 21/05/92
 Mantida pela Fundação Regional Integrada – FuRI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação - PROPEPG

www.reitoria.uri.br

pesquisa@reitoria.uri.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
APÊNDICE C - Termo de Autorização da Instituição (TAI)

Eu, abaixo assinado, responsável pela Secretaria de Educação do Município de, autorizo a realização do estudo “Análise imagética dos ambientes de educação infantil: os discursos presentes na teoria e na prática pedagógica”, a ser conduzido pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades:

- Aplicação de questionário online às professoras. Os questionários serão anônimos enviados via e-mail, sem necessidade de acesso a dados sensíveis dos participantes. O envio do e-mail será realizado pela Secretaria e/ou pelas direções escolares às professoras, sem compartilhamento de listas de e-mails, contatos ou quaisquer dados pessoais com a pesquisadora. O questionário não solicitará nome, e-mail nem identificação da escola. Dados técnicos podem ser registrados automaticamente pela plataforma utilizada, conforme suas políticas, sem uso para identificação de participantes.
- Entrevistas semiestruturadas presenciais com docentes voluntárias, com possibilidade de gravação em áudio mediante autorização específica.
- Trabalho de campo com observação do ambiente e registro fotográfico controlado de composições visuais já expostas, sem captação de imagem ou voz de crianças

Autorizamos a utilização dos seguintes materiais, equipamentos e dependência(s): Acesso às professoras e às turmas de Educação Infantil do município, para que apresente a pesquisa e converse com os interessados, permitindo que estes façam a adesão voluntária à pesquisa, sem qualquer disponibilização ou transferência de dados aos pesquisadores ou a terceiros.

Declaro ainda que os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento da instituição para acesso aos estudantes (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), além da observância das regras de biossegurança, até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro estar ciente de que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil e que a coleta de dados somente terá início após parecer consubstanciado favorável. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante, conforme a Resolução CNS 510/16, e compromete-se com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes recrutados.

....., dede

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Valéria Bertolotti Lopes
Arnaldo Nogaro