



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

QUEILA DO NASCIMENTO LUCAS LOUZADA

**CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM DIÁLOGO:
LEITURAS E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE/COM AS
IMAGENS QUE CIRCULAM NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**VITÓRIA
2025**



QUEILA DO NASCIMENTO LUCAS LOUZADA

**CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM DIÁLOGO:
LEITURAS E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE/COM AS
IMAGENS QUE CIRCULAM NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Projeto de Pesquisa apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarete Sacht Góes

VITÓRIA
2025



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L886c Louzada, Queila do Nascimento Lucas, 1985-
CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM
DIÁLOGO: : LEITURAS E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS
SOBRE/COM AS IMAGENS QUE CIRCULAM NOS
ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Queila do Nascimento
Lucas Louzada. - 2025.
260 f. : il.

Orientadora: Margarete Sacht Góes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cultura Visual. 2. Culturas Infantis. 3. Leitura de
Imagem. 4. Educação Infantil. I. Góes, Margarete Sacht. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

QUEILA DO NASCIMENTO LUCAS LOUZADA

**CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM DIÁLOGO:
LEITURAS E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE/COM AS IMAGENS QUE
CIRCULAM NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Margarete Sacht Góes
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente

MARGARETE SACTH GOES

Data: 04/06/2025 17:12:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo



Documento assinado digitalmente

LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES

Data: 09/06/2025 07:28:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr. Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria



Documento assinado digitalmente

LUTIERE DALLA VALLE

Data: 08/06/2025 13:35:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A meus amores, Pedro e Mateus

AGRADECIMENTO

Toda minha gratidão a Deus, porque Ele me sustentou até aqui e para Ele é toda honra, glória e louvor;

À minha mãe, por suas orações e amor;

Aos meus filhos, por serem minha maior motivação;

Ao meu esposo, pela parceria;

Aos meus irmãos, pela torcida desde sempre;

Aos amigos, que permaneceram e torceram;

À Manoelita, por sua generosidade e incentivo;

À Dani, que foi minha companheira neste período desde o processo da seleção, e que com Jordana e Isabela, formamos nosso Grupinho, tão especial e querido. Com vocês tudo pareceu mais leve. Gratidão meninas;

Ao GEPAEI, por tantas trocas que muito contribuíram para este trabalho;

À banca, pela generosidade e contribuições na elaboração desta pesquisa;

Às crianças participantes da pesquisa, pela pureza, simplicidade e docilidade;

À professora participante, por toda disponibilidade;

À PMVV, por me permitir frequentar as aulas do mestrado e realizar a pesquisa;

E à minha querida orientadora Margarete Sacht Góes, por orientar de forma humana, leve e generosa, por compartilhar tanto e porque para mim, foi um grande presente ter sido sua orientanda. Sua orientação foi muito além da dissertação, foi para a vida. Minha gratidão, meu respeito e meu carinho para sempre.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva **problematizar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**. Busca identificar e compreender de que modo operam as imagens e os desenhos estereotipados nas salas, analisando se e de que/quais modos a professora regente (pedagoga) explora a formação visual das crianças, buscando uma aproximação com as leituras, percepções e influências que elas produzem sobre/com as imagens e desenhos (sendo eles estereotipados ou não) em suas produções. Fundamenta-se na abordagem Histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotski (2018; 2017; 1998) e Pasqualini e Lazaretti (2022), por meio de uma investigação qualitativa, com orientação etnográfica no campo das Ciências Humanas. Nos estudos da cultura visual fundamenta-se em Hernández (2007), Valle (2018) e Cunha (2023) e, em relação as culturas infantis, em Sarmiento (2003; 2004). Em Góes (2009; 2014) e Iavelberg (2013; 2021) encontra apoio ao buscar compreender os modos como o desenho é explorado pela professora regente da turma e se a leitura de imagem é trabalhada de forma intencional. É uma pesquisa qualitativa com orientação etnográfica, utilizam-se da observação e diário do campo, entrevistas, análise de documentos, além da gravação de conversas e registros fotográficos para capturar imagens que para a produção de dados. Produz um livro-brinquedo interativo com imagens da arte e com os desenhos das crianças, objetivando uma práxis intencional e crítica para as/os professoras/es e, com sentido e lúdica, para as crianças.

Palavras-chave: Cultura Visual. Culturas Infantis. Leitura de Imagem. Educação Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisas sobre o desenho infantil	44
Figura 2 – A Instituição	86
Figura 3 – Banner “Projeto Institucional”	87
Figura 4 – Primeiras Imagens	89
Figura 5 – Placas das Portas	90
Figura 6 – Vista Interna	92
Figura 7 – Espaços da Escola	93
Figura 8 – Vestimentas	102
Figura 9 – Mochilas da Turma	103
Figura 10 – Curativo dos Minions	105
Figura 11 – Tênis sem Internet	106
Figura 12 – Calçados	107
Figura 13 – Garrafas de Água	109
Figura 14 – Calendários	112
Figura 15 – Registros de Contagem	113
Figura 16 – Porta da Sala	114
Figura 17 – Cartazes da Sala	115
Figura 18 – Sala de Atividades	117
Figura 19 – Varandas	117
Figura 20 – Exemplos da Professora	122
Figura 21 – Estereótipos Indígenas	123

Figura 22 – Grafismos	124
Figura 23 – Mulher Maravilha	125
Figura 24 – Contação de História	128
Figura 25 – Imagens Reais	130
Figura 26 – Desenho da Professora	131
Figura 27 – Desenhos das crianças “o bolo”	132
Figura 28 – Desenhos das crianças “bolo 2”	133
Figura 29 – Livro Eu Sou Assim	135
Figura 30 – O cabelo	136
Figura 31 – Monicalisa e Mona Lisa	137
Figura 32 – Crianças observando as obras	138
Figura 33 – Obras de Artistas Capixabas	140
Figura 34 – Atividade Preferida	142
Figura 35 – Os materiais	143
Figura 36 – Iniciando as produções	144
Figura 37 – M (3 anos)	146
Figura 38 – I (3 anos)	146
Figura 39 – H (3 anos)	146
Figura 40 – G (3 anos)	146
Figura 41 – M I (3 anos)	147
Figura 42 – M U (3 anos)	147
Figura 43 – Desenhos da Professora	148

Figura 44 – Corredor das Salas	149
Figura 45 – L desenhando	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temáticas dos Descritores: Culturas Infantis + Educação Infantil – BDTD	41
Gráfico 2 – Composição Familiar	97
Gráfico 3 – Composição Profissional Familiar	98

LISTA DE SIGLAS

UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
ES	Espírito Santo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
EVA	Etil, Vinil e Acetato
TNT	Tecido Não Tecido
DMD	Depósito de Materiais Didáticos
DML	Depósito de Materiais de Limpeza
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

Corre menino, vai brincar!
Nas flores se inspirar
 Em um jardim de encantos
 E com lápis desenhar
Sonhos numa folha em branco
Ver o mar e o horizonte
 Pássaros beijando o céu
 Numa Vila então chegar
 Com cores matizar, dar vida ao papel

Gira o ponteiro, marca o tempo!
 E o tempo passou
Retratos da vida imortalizou
 Destino traçado a arte conduz
 Bonjour, Cidade Luz
 (Au Revoir, Cidade Luz)

Brasil de tantos cenários pra emoldurar
 Que fez o pintor se “impressionar”
 O brilho do Sol em seus olhos a refletir
 E colorir em aquarela cada cena
 Tão bela Vila Velha de Massena
 Recanto do mais puro amor
 Pra tantos artistas é inspiração
 Das mãos acontece a magia
 Desperta e traz seu dom
 Pra dar o tom à minha fantasia

 Venham ver o bailar do pincel
 Obra prima pra eternidade
 Vermelho e branco colorindo a passarela
 Linda tela, assinado: Mocidade¹

Homero Massena foi um pintor mineiro, mas considerava-se capixaba. Nasceu exatamente um século antes de mim e viveu praticamente toda sua vida em Vila Velha, cidade onde nasci, onde vivo e pela qual sou apaixonada. Desde antes de conhecer Massena, eu sempre ameí pintar e, ao conhecer sua obra e biografia,

¹ Samba enredo Mocidade Unida da Glória (MUG) – 2024. Composição: Thiago Brito / Rafael Mikaiá / Rico Bernardes / Fernando Brito / Roberth Melodia / Lucas Rigonato / Cassius Macaé / Gigi Da Estiva / Mauricio Amorim / Daniel Barbosa / Carlos Jarjura / Leandro Maciel.

² Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)

percebi muitas semelhanças entre nós. Assim, no movimento desta pesquisa, encontrei-me com um samba enredo composto em sua homenagem por uma escola de samba também de Vila Velha, ele traduzia meus sentimentos e pensamentos investigativos para este momento. Tais pensamentos me fizeram viajar e retornar à minha própria infância, pois, em muitas de suas telas, o artista pinta paisagens do cotidiano da cidade de Vila Velha. A região onde ele viveu é um local ao qual minha família e eu, quando criança, íamos muito e aonde, hoje, tenho oportunidade de levar meus filhos.

Assim, em meio a tantos atravessamentos, escolhi alguns trechos da música para compor os títulos dos capítulos desta pesquisa.

Em **“Retratos da vida”**, está um breve relato da minha trajetória profissional, que foi diretamente influenciada por minhas preferências e por minha vida pessoal; passagens que me marcaram e se imortalizaram em mim, compondo parte do que sou e, principalmente, sendo o porquê desta pesquisa acontecer.

“Gira ponteiro, marca o tempo” está longe de ser um capítulo dedicado à história da criança e das infâncias, mas nele aponto alguns recortes da constituição da criança e das infâncias ao longo da história.

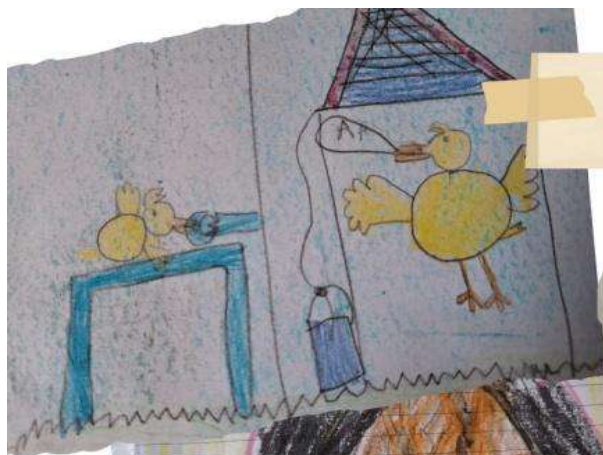
No capítulo intitulado **“Brasil de tantos cenários”**, busco, na bibliografia dos últimos 5 anos, teses e dissertações das universidades brasileiras, que contribuiriam e que foram ao encontro da nossa temática.

Em **“Ver o mar e o horizonte”**, imagino-me na imensidão do oceano e convido as autoras e os autores que me guiaram pelos mares nesta aventura que é fazer pesquisa com rigor teórico metodológico e, nesse sentido, vislumbro **“Sonhos numa folha em branco”**, proposta em que realizei a confecção de um livro-brinquedo a fim de estimular a criatividade e o apreço pela arte das crianças. Com esse material pretendi colaborar com a prática docente nas instituições de ensino.

No decorrer da pesquisa em campo, “*não corre*” foi uma das frases mais ouvidas e acredito que essa também seja uma realidade em grande parte das instituições de ensino. Para aprender, precisamos de tempo. Diante dessa constatação, considero, em “**Corre menino, vai brincar**”, dar o real protagonismo às crianças, ouvi-las e, sim, deixá-las correr.

Finalizo esta pesquisa com “**Nas flores se inspirar**” porque compreendo que a pesquisa não finaliza aqui, mas, sim, inspira-me a continuar. Continuar a navegar pela imensidão deste oceano da aprendizagem e do conhecimento, das muitas indagações que nem sempre terão respostas, mas outros tantos questionamentos, tantas cores, formas, texturas e aromas, assim como as flores.

Recordações



SUMÁRIO

1 RETRATOS DA VIDA.....	14
2 GIRA PONTEIRO, MARCA O TEMPO	21
3 BRASIL DE TANTOS CENÁRIOS	31
3.1 MUNDO DAS IMAGENS	53
3.2 MUNDO DAS CRIANÇAS	63
4 VER O MAR E O HORIZONTE	71
4.1 SONHOS NUMA FOLHA EM BRANCO	82
5 CORRE MENINO, VAI BRINCAR	85
6 NAS FLORES SE INSPIRAR	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	166
ANEXOS	257

1 RETRATOS DA VIDA

Quais retratos da vida compõem as memórias? Quais as marcas da infância que permanecem na vida dos seres humanos? O que se permaneceu em minha mente? Sempre fui uma criança sonhadora, que amava criar histórias e imaginar o porquê das coisas. Até hoje, fazem parte da minha memória as respostas que eu mesma dava para situações do cotidiano nas quais eu, em minha mente, questionava-me.

Nasci em uma madrugada de março de 1985, no Estado do Espírito Santo, na cidade de Vila Velha. Fui a terceira de três filhos em uma família que vivenciou inúmeros desafios e se manteve unida, resultando em uma infância afetuosa e de saudosas recordações.

Lembro-me das feiras de livros que visitávamos nas quais podíamos escolher um exemplar para comprar. Meus preferidos eram sempre os livros de contos e os de colorir, porque, desde muito pequena, sempre gostei de pintar e de desenhar. Desse período também, recordo-me dos espaços da primeira escola que frequentei, dos colegas, da professora e de como tudo era incrivelmente fascinante. Esse encantamento pela escola se perpetuou por muitos anos, até que, em uma oportunidade de estágio do Ensino Médio, fui selecionada para ser monitora nas aulas de informática e seduzida pelo aprender ensinando.

Anos depois, durante o curso de Pedagogia e nos estágios, pude aprender sobre as teorias educacionais enquanto acompanhava, de perto, o processo de ensino aprendizagem de crianças da Educação Infantil, encantando-me diante da riqueza de detalhes dos desenhos com os quais elas me presenteavam e que ainda guardo.

Sempre admirei a Arte em suas diversas manifestações e linguagens, por isso, no período em que precisei escolher sobre qual área fazer minha pesquisa de conclusão da graduação, escolhi pesquisar como a Arte influenciava na educação das crianças nas séries iniciais, como ela propiciaria uma educação de qualidade às crianças, em seu desenvolvimento intelectual, estético, ético, social, humano, dentre tantos outros.

Em 2017, trabalhando na Educação Infantil, fiquei intrigada ao perceber a expressividade nos desenhos das crianças tão pequenas e comecei a questionar como o ato de desenhar influenciaria o processo de apropriação da escrita. Além disso, como os desenhos e imagens que transitavam nesses espaços influenciavam em suas produções.

Como professora da Educação Infantil, ao assumir uma turma de crianças com 3 anos de idade, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, na rede municipal de ensino de Vila Velha, percebi que as crianças ficavam eufóricas em mostrar a escrita de seus nomes representados por bolas, traços e palitos, vez ou outra, incluindo (no que parecia ser) uma letra aleatória, eles tinham certeza de que eram seus nomes que estavam ali grafados.

Trabalhando no contraturno, em uma unidade de ensino particular, com um grupo da mesma faixa etária, pude vivenciar as diferenças nas produções e questionar o fato de tantos desenhos estereotipados circularem nos materiais didáticos, nas atividades e até mesmo nas decorações dos espaços frequentados pelas crianças na escola. Diante disso, indagava qual seria a influência dessas imagens nas produções das crianças ou qual leitura era feita de tantas informações visuais. Essa experiência me instigou ainda mais a pesquisar sobre as influências do desenho nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças produzem no processo de formação estética.

Indo ao encontro de minhas inquietações, sinto-me instigada com esta pesquisa, pois ela pretende **problematizar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha, ES.

Destarte, tem como objetivos específicos: identificar e compreender de que modo operam as imagens e os desenhos estereotipados nas salas de atividades; analisar

se e de que/quais modos a professora regente (pedagoga) explora a formação visual (leitura de imagens) das crianças; buscar aproximação com as leituras, percepções e influências que as crianças produzem sobre/com as imagens e desenhos (sendo eles estereotipados ou não) em suas produções gráficas e produzir um livro-brinquedo interativo com imagens da arte e com a colaboração dos desenhos produzidos pelas crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, embora muitas vezes desvalorizada e vista somente como um espaço que prioriza o cuidado e a alimentação da criança, compreendemos que esse período é fundamental para que ela se desenvolva de forma integral, por meio de aprendizagens com uma base escolar sólida e eficaz.

Assim, para além do cuidar, temos o educar como prerrogativa para se trabalhar com as crianças da Educação Infantil, entretanto, algumas áreas do conhecimento, ou alguns “Campos de Experiências”², tomam proporções enormes quando comparados a outras áreas. Especificamente, colocamos o acento na aprendizagem da leitura e da escrita (dos nomes e dos números). Mas, e a leitura de imagens? Góes e Costa (2023) trazem, em sua discussão, que a sociedade contemporânea está “visualmente orientada”, ou seja, atualmente, com as mídias digitais e tantas tecnologias cada dia mais avançadas, as imagens nos orientam, manipulam, ditam regras e verdades cada vez mais absolutas e postas como inquestionáveis. As autoras consideram que as imagens são como “grandes ditadoras” que formam os padrões que são consumidos e até mesmo a estética dos corpos aceitos e comercializados, dentre tantos outros aspectos, por isso, a urgência em ensinar crianças a lerem imagens de forma crítica e reflexiva.

Iavelberg (2013, p.78) nos incita a pensar que, “[...] na escola, ensinamos a ler imagens para a criança aprender a vê-las, a reconhecê-las e a pensar sobre elas [...]” ou seja, a instituição escolar tem papel fundamental na constituição do

² Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)

pensamento estético de crianças pensantes, produtoras e consumidoras de discursos e, tais práticas, corroboram com seu desenvolvimento e aprendizagem das mais diversas linguagens, como a fala, o gesto, o desenho e a brincadeira. Compreendemos a importância do trabalho de leitura de imagens para a formação estética e humana das crianças, entretanto, nos questionamos se essa afirmação de Lavelberg (2013) acontece de forma intencional, planejada pelas/os professoras/es pedagógicas/os da Educação Infantil.

Outro fator que nos instiga é como a criança vai constituindo seu repertório estético-artístico-cultural e como esse repertório reverbera em seus desenhos, pois, ao desenhar, a criança expressa suas emoções e impressões sobre o mundo que a cerca, atribuindo significados aos símbolos antes de compreender como se processa a escrita convencional. Daí a importância de reconhecermos a potência de atividades de desenho como prementes e necessárias, pois, além de estimular o exercício intencional dessa prática entre as/os professoras/es, o desenho é também uma linguagem da criança, ou seja, uma forma de enunciação (Góes, 2014).

Lavelberg (2013) nos informa que o interesse pelo desenho infantil e sua valorização são recentes na história do ensino, mesmo que o desenho já acompanhe o homem desde a pré-história, quando ainda não existia a escrita e vestígios, registros gráficos e desenhos eram deixados nas paredes das cavernas, feitos com pedras, ossos e pigmentos naturais extraídos da terra. Usando sementes e até mesmo sangue, o homem primitivo comunicava-se, expressava-se e se constituía como ser social e histórico-cultural.

Gombrich (1985) ressalta que não se sabe quando a arte se originou, mas afirma que um povo não existe sem a arte, assim como não existe sem a linguagem. O autor deixa evidente que o ser humano já traz a arte consigo desde o momento de seu nascimento e que cada povo desenvolve sua arte de acordo com as suas características, sua cultura.

Segundo Martins *et al* (1998), o homem pré-histórico criava “imagens poéticas” que contavam a realidade e, portanto, a imaginação é a capacidade de criar imagens que ultrapassam a realidade, ou seja, quem deixava o registro construía determinado conhecimento para além da realidade vivida por ele, recriando e dando novos símbolos e significados aos seus registros. Atualmente, esses registros nos parecem naturais, mas são conhecimentos estéticos anteriores à palavra escrita, do mesmo modo, as crianças se expressam por meio de desenhos, não os reais, mas da forma como elas enxergam e compreendem o mundo.

Para Vigotski (1998), a criança não desenha o que vê e sim do que se recorda, o que conhece. A partir dessa inferência, voltamos aos nossos questionamentos iniciais sobre como as crianças vão estabelecendo relações entre as imagens que as atravessam cotidianamente nos espaços da Educação Infantil e que, ou quais, percepções elas produzem em suas leituras.

De tal modo, o interesse por pesquisar esse assunto surgiu mediante a afetividade da autora com o tema e suas inquietações vivenciadas na sala de atividades, com crianças cada vez mais acostumadas e anestesiadas com as imagens veiculadas nas mídias sociais e tecnologias digitais, deixando de lado o mundo imaginativo, da criação, do faz de conta, dos desenhos e da arte.

Essas imagens — muitas vezes carregadas de estereótipos, tanto na forma como no conteúdo, de cópias simplificadas e sem nenhum conteúdo que possibilite à criança ampliar o seu repertório imagético, visual e estético — vão transpassando os modos de ser e de constituir identidades, subjetividades e posicionamento crítico diante do que veem e consomem.

Nesse contexto empírico da autora, compreendemos que tanto a leitura das imagens quanto o desenho não têm sido trabalhados de forma intencional na Educação Infantil. O desenho, mais especificamente, adentra os espaços educativos, na maioria das vezes, como forma de lazer, de “passar o tempo”, como distração entre

os intervalos das atividades, como meta de acalmar crianças ou em atividades ligadas às datas comemorativas (Cola, 2014).

Diante do exposto, perguntamo-nos quais são as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças produzem no processo de alfabetização do olhar?

Compreendemos que esse campo é propício e relevante para se pesquisar porque visa problematizar as relações entre as imagens e a leitura que as crianças fazem delas e como esse trabalho se torna premente e necessário no processo de alfabetização do olhar, pois, de certo modo,

[...] ao negarmos ou invisibilizarmos o trabalho intencional e crítico a partir e com as artes visuais nos espaços da Educação Infantil, estamos negando que as crianças são leitoras de imagens, leitoras visuais e que essas são, além de formadoras de opinião, formadoras de modos de ser e estar no mundo (Góes; Costa, 2023, p. 15).

Para além das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, faz-se necessário um trabalho colaborativo entre as professoras pedagogas com as/os professoras/es de Arte nos diversos espaços educativos, para (re)pensar os materiais didáticos que contribuam para o ensino da Arte com a pequena infância³. Cola (2014), em seus escritos, destaca que:

Torna-se necessário e urgente promover e incentivar a pesquisa de modo a poder contribuir para que os professores de arte, profissionais que atuam na Educação Infantil e em outros níveis de ensino, tenham conhecimento e bastante leitura necessários ao lançar seu olhar crítico sobre a produção visual plástica de seus alunos [crianças] (Cola, 2014, p. 84, acréscimo nosso).

Iavelberg (2013) contribui com essa reflexão, explanando sobre o cuidado de as imagens que são mostradas às crianças. A autora ressalta que é possível educar o gosto artístico e que as/os professoras/es da Educação Infantil precisam desse discernimento ao reconfigurarem as ações educativas com as imagens que circulam no contexto escolar.

³ A pequena infância é assimilada ao conjunto de idades que precedem à escolarização obrigatória (Plaisance, 2004, p. 222-223).

Nessa perspectiva, os tensionamentos que trazemos para a reflexão nesta pesquisa se movem na direção de uma organização inicial de seis capítulos. Iniciamos fazendo uma introdução a partir do título “Retratos da vida”, no primeiro capítulo. No segundo capítulo, “Gira ponteiro, marca o tempo”, faremos uma breve digressão sobre os contextos históricos infantis, percorrendo também sobre os conceitos de crianças e infâncias à luz da perspectiva Histórico-cultural. No capítulo três, “Brasil de tantos cenários”, faremos um levantamento de teses e dissertações que discutem as categorias elencadas para este trabalho, a saber: Imagem; Desenho; Leitura de Imagem; Culturas Infantis; Educação Infantil, e, ainda nesse capítulo, refletiremos sobre nossas categorias a partir de dois subtítulos: “Mundo das imagens: imagens da arte e imagens da cultura visual” e “Mundo das crianças”.

No quarto capítulo, discorreremos sobre nosso referencial teórico e metodológico em “Ver o mar e o horizonte”, ambos em diálogo com o produto educacional em “Sonhos numa folha em branco”. No quinto capítulo, “Corre menino, vai brincar” nos dedicaremos às análises e, no sexto, apresentaremos as considerações finais em “Nas flores se inspirar”.

2 GIRA PONTEIRO, MARCA O TEMPO

O tempo... o que marca o tempo da criança? Ou, ainda, qual é o tempo das infâncias? As infâncias têm sido contadas/medidas pelo tempo *chronos* ou *káiros*? Em qual tempo nós, os adultos, estamos colocando as infâncias? Qual tempo estamos disponibilizando para as infâncias?

Para iniciarmos o estudo que trata do conceito de criança, faz-se necessário retomarmos a história social, política e cultural de crianças e de infância a partir da sua constituição histórica.

O conceito de criança como conhecemos atualmente mudou ao longo dos anos. Até o século XVII, elas eram vistas como miniaturas de adultos, ou seja, não havia nenhuma diferenciação, inclusive suas vestimentas eram iguais às dos adultos, como podemos comprovar nos modos como eram representadas nas imagens das obras de arte da época. Ademais, muitas crianças trabalhavam desempenhando funções como as dos adultos, convergindo para que a mortalidade infantil tivesse um número expressivo nesse momento, devido à falta de cuidados, de higiene e de saúde.

O termo criança era utilizado como saudação ou como forma de agradar alguém, mas, com as transformações da industrialização e as grandes descobertas do século, aos poucos, as crianças passaram a ter um papel de destaque na sociedade. No Brasil, no século XIX, surgem as primeiras instituições pré-escolares, mas com um fim assistencialista, promovidas por instituições filantrópicas e/ou religiosas. Sobretudo, eram direcionadas às mães pobres, que precisavam trabalhar, mas não tinham com quem deixar suas filhas e filhos. Esses locais eram organizados por assistentes sociais ou profissionais da saúde.

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo inteiro no ambiente familiar. Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim de infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. A creche, para os bebês, cumpria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para

quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, mulheres pobres e operárias (Kuhlmann Jr, 2010, p.472).

O papel primordial dessas instituições era de assistir as crianças nos cuidados, auxiliando as famílias, porém, sem desligá-las do lar, ou seja, sem abandoná-las e com o propósito de formar um bom cidadão, pois, nesse período, era grande o número de crianças abandonadas. Infelizmente, nesse momento, não eram consideradas as especificidades da criança e das infâncias. Kuhlmann Jr (2010, p. 480) infere que “[...] fora esquecido o principal – a criança”.

Mais adiante, a burguesia interessada em educar seus filhos para dar continuidade aos seus negócios, começou a se preocupar com a educação, utilizando-a como forma de prepará-los para dar seguimento a negócios familiares. Surgem, assim, as primeiras instituições escolares.

No Brasil, o conhecimento histórico de crianças de 0 a 5 anos de idade é fator relevante para valorizarmos as instituições de Educação Infantil como espaços promotores do desenvolvimento humano. Assim, com a participação da mulher no mercado de trabalho e as novas organizações familiares, surge a necessidade de um local para a permanência e cuidado das crianças, fato que gerou diversas manifestações da sociedade civil para que o Estado passasse a garantir tal atendimento.

Em 1923, a primeira regulamentação do trabalho da mulher prevê que estabelecimentos comerciais e/ou industriais deveriam facilitar o aleitamento materno durante a permanência no trabalho, com salas para amamentação e creches próximas aos locais de trabalho. Em 1932, tornam-se obrigatórias as creches em empresas que tivessem mais de trinta mulheres com idade superior a dezesseis anos.

Somente na Constituição de 1988 foi reconhecido o direito à educação da faixa etária de 0 a 6 anos de idade⁴, de forma gratuita. Desse modo, a Educação Infantil

⁴ Na Constituição Federal de 1988 foi reconhecido o direito à Educação gratuita à faixa etária de zero a seis anos de idade, entretanto na Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, foi

passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (CF, 1988, art. 208, inciso IV). Entretanto, mesmo com a publicação das leis que reconhecem os direitos das crianças, isso não era garantia de que ocorreria uma transformação social real. Além das várias dicotomias existentes no percurso, Sarmento e Pinto (1997) inferem sobre a:

[...] substância dos direitos da criança. A tradicional distinção entre direitos de **protecção** (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de **provisão** (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de **participação** (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os **três p**, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas — cf. Jeffs, 1995) é o da participação (Sarmento; Pinto, 1997, p. 19, grifo nosso).

Como garantir a participação das crianças, sobretudo nas políticas, se não lhes são garantidos o direito a uma educação de qualidade e o direito à igualdade? Os autores complementam que “[...] o conjunto de direitos associados à participação é objecto de alguma controvérsia social” (*ibid*), já que, segundo o pensamento paternalista, as crianças são incapazes de agir com maturidade, portanto, carecem de protecção. Desse modo, a participação é relativa, impossível não ver ainda a criança sendo tratada como miniadulto, retirando, assim, seu *status* de atores sociais.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, nos sistemas educacionais, fomentavam-se as discussões de como orientar o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos e, assim, as crianças passaram a ser prioridade. Kuhlmann Jr. (2010, p. 493) ressalta que “[...] O respeito à criança torna-se requisito para a educação infantil”.

Considerando o início da Educação Infantil no Brasil, no final do século XIX, os avanços foram poucos. Se ainda no início do século passado, havia uma visão

alterado para atender na Educação Infantil em creche e pré-escola crianças de até 5 anos de idade, sendo o início do Ensino Fundamental aos 6 anos.

adultocêntrica das crianças, agora, elas são enxergadas como sujeitos, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é entendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Desse modo, a criança passou a ter posição de protagonista e é reconhecida como ser que aprende, desenvolve-se, interage e produz cultura. A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica brasileira. Tornou-se premente, então, considerar as crianças como “[...] atores sociais de pleno direito, não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 20).

Com a Educação Infantil entrando em um cenário de destaque na educação brasileira, muitos olhares lhe foram direcionados, gerando discussões, pesquisas e constantes transformações que levaram a repensar a concepção de criança, de infância e os modos como essa educação acontecia. Com a criança no centro dessa discussão, percebeu-se que a infância não era apenas uma etapa da vida e, sobretudo, que ela não era vivida da mesma forma por todas as crianças. Sarmiento (2004, p. 11) adverte que, “[...] apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância [...]”.

Assim, aos poucos, o termo infância foi superado, pois compreendemos que não existe apenas uma infância diante das diferenças e da diversidade que encontramos nos contextos históricos, culturais, econômicos, geográficos e raciais, nos quais as crianças vivem das mais diversas formas, daí nossa opção pelo termo infâncias, no plural. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 11):

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade “dos adultos”. As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população.

Este indicador demográfico, particularmente presente nos países ocidentais, por efeito coordenado do aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade, constitui, na verdade, o principal e decisivo factor da importância crescente da infância na sociedade contemporânea. Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 11).

Se no início do século passado as crianças não eram visibilizadas, atualmente, a criança é o foco de diversas discussões da política, da mídia, da publicidade e de tantos outros cenários. Entretanto, ainda são inúmeras as notícias de crianças que sofrem dos mais variados tipos de abuso, que exercem funções de alto risco, trabalhando, muitas vezes, para auxiliar suas famílias no sustento da casa, e não têm seus direitos garantidos, como o direito à alimentação, ao saneamento básico, à saúde, à educação e ao brincar. Desse modo, elas acabam perdendo totalmente o direito de viver com plenitude essa fase da vida, que deveria ser a melhor e mais cuidada pelos adultos, pela sociedade e pelo Estado.

Góes (2009, p. 30) infere que “[...] A realidade se mostra mais dura e menos lúdica para muitos”, ou seja, muitas crianças têm a inocência arrancada de suas vidas brutalmente por uma sociedade que teria o dever de proteger, zelar e garantir seus direitos, mas que não o fazem de maneira igualitária e justa para todas elas.

Pasqualini e Lazaretti (2022), no livro “Que Educação Infantil queremos?”, convidam-nos a refletir sobre o tipo de Educação Infantil que queremos — sobretudo, com qualidade, gratuita e pública para todas as crianças — e a que não queremos também. Defendem que a escola é sim um espaço em que se ensina e se aprende, mas nem por isso é um local triste e sem cor, contrariamente, necessita ser um local feliz e cheio de cor, “[...] um espaço de vida e que proporciona acesso à cultura humana [...]” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p.17).

As autoras realizam um cotejamento importante entre a perspectiva Histórico-cultural e a Sociologia da infância, refletindo sobre as aproximações e os distanciamentos dessas duas bases teóricas imprescindíveis para se pensar as crianças e as infâncias. Assim, trazem a discussão do ponto de vista dos que são favoráveis à escola de Educação Infantil — que tem currículo, conteúdos, objetivos,

intencionalidade⁵ — e dos que não são, pois com a Pedagogia da Infância,⁶ na década de 90, houve um movimento que era contrário a tudo que envolvesse a perspectiva de uma escola de Educação Infantil, recusando sua identidade de escola para instituições de ensino infantil. Esse movimento reverberou inclusive nos documentos oficiais como a BNCC de 2017.

Ao longo da História da Educação Brasileira, a etapa da Educação Infantil sempre esteve diretamente relacionada a uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, com práticas totalmente voltadas para conteúdos, muitas vezes, sem sentido para as crianças, de forma padronizada e que negava a diversidade humana. O/a professor/a ensinava e as crianças aprendiam (ou não). Com a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), o olhar foi direcionado para o protagonismo do aprendizado das crianças, de modo que elas também pudessem ensinar e aprender. Nesse sentido, a BNCC orienta que os

[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Nessa perspectiva, a compreensão do/a professor/a como único/a detentor/a do conhecimento tornou-se ultrapassada, reconfigurando o planejamento e a organização das atividades, que passaram a estabelecer uma conexão entre o conteúdo que se pretende ensinar e o que faz sentido para as crianças. A BNCC (Brasil, 2017), assim como a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), apresenta a brincadeira como a principal linguagem da infância, mas, além da interação da

⁵ Coadunamos com Pasqualini e Lazaretti (2022) que compreendem a intencionalidade na Educação Infantil como uma manifestação do/a professor/a em realizar um planejamento efetivo com propósito que desperte na criança o interesse e a curiosidade em aprender.

⁶ Para saber mais leia também os estudos da autora Eloisa Acires Candal Rocha (1999), que foi uma das precursoras da pesquisa sobre infâncias, em sua tese de doutorado intitulada “A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil” pela Universidade Estadual de Campinas, além das autoras Ana Beatriz Cerisara (2004) e Mônica Appezzato Pinazza (2005).

criança com seus pares, também orienta a interação com os adultos, de forma que possibilite as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização entre elas e os adultos.

Não podemos negar que a Educação Infantil, em muitos casos, tem sido um espaço preparatório para o Ensino Fundamental, pois isso é um reflexo histórico de um sistema educacional desorientado, formal, modelar e engessado. Concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 24), quando lamentam que o modelo tradicional seja ainda comumente encontrado nas instituições de Educação Infantil, salas de atividades com “[...] carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, apostilamento desde o berçário, ênfase em uma alfabetização mecânica e artificial, com excessiva exposição estéril a letras e números”.

Para a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), a criança segue seu ritmo natural e de forma plena, assim, a Cultura Infantil⁷ deve ser respeitada por meio de atividades livres e espontâneas. Entretanto, a Cultura Infantil não está “apartada da cultura humana” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 35), pois a criança é, diretamente, influenciada pelo meio em que está inserida. Ela produz, recria e consome culturas. Portanto, uma das tarefas da escola é lhe garantir experiências ricas e significativas, que lhe proporcionem experiências enriquecedoras, desenvolvendo a criatividade e a inventividade de forma integral.

Plaisance (2004, p. 224-225) nos instiga a pensar a “[...] sociologia da pequena infância como sociologia da socialização da criança [...]”. O autor também ressalta que a primeira socialização ocorre no “âmago da família”, entretanto, isso não garante a sua inserção na sociedade, pois esse ambiente é permeado pela afetividade, o que pode prejudicar a socialização dela com o mundo externo. Então, quando a criança se afasta da família, a escola ganha um papel de socialização

⁷ Reiteramos que, atualmente, o termo utilizado é Culturas da Infância, mas neste texto optamos por utilizar o termo Cultura Infantil ou/ e Culturas Infantis, conforme a publicação dos estudos selecionados como referentes teóricos. Para saber mais indicamos a leitura do artigo: *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*, de Sarmento (2004).

secundária, proporcionando-lhe experiências em outras organizações sociais e a constituindo como ser social.

Desse modo, a escola tem um papel importantíssimo para socialização da criança. Diante disso, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 37), fundamentadas em Vigotski, reiteram a “[...] necessidade pedagógica de ampliar e enriquecer as experiências da criança, expondo-a a situações em que, quanto mais ela vê, ouve, sente, experimenta, assimila, apreende, maiores são as possibilidades de construir uma sólida base para a sua atividade criadora”, e complementamos, de se expressar das mais diversas formas. Nesse sentido, as autoras reafirmam a importância de um currículo na escola, adequadamente organizado, intencional e sistemático, objetivando promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por meio de atividades que

[...] respondam suas necessidades e que despertem nelas a curiosidade e o encantamento das criações humanas. Esse encantamento pela apropriação da cultura só pode ser suscitado mediante a socialização, promovida pela escola, do conhecimento científico, artístico e filosófico (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 41).

Nessa perspectiva, assim como as autoras, defendemos um currículo que estimule a curiosidade da criança de conhecer o que foi constituído historicamente, entretanto, com o olhar atento a novas possibilidades de descobertas, novos significados, que as estimule a fantasiar, a brincar e a reinventar. Quando aprendemos a olhar o mundo com os olhos das crianças, enxergamos outras realidades, novas possibilidades, ressaltadas por Sarmiento e Pinto (1997), ao expressarem que

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 25).

Portanto, defendemos que os planejamentos precisam ser intencionais. Não de forma mecanizada, expositiva, com carteiras enfileiradas, mas de modo a encantar,

a experimentar, a conhecer, a ensinar e a aprender. Concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 44), quando defendem “[...] uma escola que fascina e que descortina o mundo por meio do ensino”, em que o currículo se torna, “[...] portanto, um espaço de luta, de disputa por concepções e finalidades que a escola precisa seguir e cumprir, diante das demandas e necessidades reais da sociedade” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 45).

Diante do exposto, Machado (2019) nos impele a refletir sobre as produções sociais e culturais das crianças e como se estruturam suas relações sociais, já que são sujeitos interativos, produtores e consumidores de cultura (Góes, 2009). Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que as crianças são atores sociais e não somente componentes da sociedade dos adultos, elas são, sobretudo, capazes de produzir culturas.

Nesse contexto, fundamentada em Vigotski (1997), Góes (2009, p. 29) destaca que, para esse autor, “[...] a cultura é resultado da vida e da prática social”, e, desse modo, “[...] ele não nega o ser biológico, mas propõe pensar a natureza social do ser humano”. Portanto, para compreendermos como são produzidas as culturas infantis, faz-se necessário nos aproximarmos ao máximo de seus mundos, e uma das linguagens que nos aproximam das culturas infantis é o desenho.

Para Bertasi (2019, p. 23-24), “[...] estar atento ao processo de produção dos desenhos permitirá conhecer seus mundos e a maneira como elas acessam suas experiências, que vão transformando ou conservando suas capacidades perceptivas”, pois, enquanto as crianças desenhavam, elas narram suas experiências e nos fazem mergulhar em seus mundos e, especificamente, é o mundo imagético, as visualidades que constituem os repertórios infantis, que nos interessam neste trabalho. Desse modo, quando retornamos à história social da criança e das infâncias, vemos que muito já foi feito, entretanto, ainda há muito que se fazer. Para Sarmiento e Pinto (1977), para além de características individuais, quando nos voltamos para pensar as infâncias, há de se considerar as diferenças de classe social, etnia, gênero, cultura e o modo como vivem.

A infância, comumente compreendida como categoria definida pela idade, segundo os autores, é muito mais que isso. Para eles há fatores sociais e transversais que nos permitem pensar as infâncias como uma construção social. Construção essa que se dá nos pares, nas relações. Por isso, a importância do papel da escola, entretanto, reafirmamos o que Pasqualini e Lazaretti (2022, p.56) inferem, pois isso “[...] não significa que as finalidades devam ser estabelecidas *para* a criança, e sim *com* a criança [...]”. Logo, esse protagonismo não está nem na criança e nem no professor, mas na relação educativa.

São nessas relações que pretendemos colocar o acento desta pesquisa, haja vista que a criança é um ser de relações que se estabelecem nos diferentes meios e contextos sociais a que elas têm acesso. Nesse processo (inter) relacional, ela constitui suas subjetividades e seus modos de ser e estar no mundo. Ser criança (de direitos) e ter suas infâncias respeitadas é o que nos interessa pensar, ao trazermos para o debate as relações estabelecidas entre imagens e leituras que elas produzem no processo de alfabetização do olhar. Ademais, cabe-nos, a partir da perspectiva Histórico-cultural, perguntarmo-nos se as professoras-pedagogas têm explorado, intencionalmente, a formação visual das crianças nos espaços da Educação Infantil.

Assim, na sequência dessa reflexão, apresentaremos diferentes pesquisas encontradas nos *sites* de buscas que tratam dessa temática, além de outras pesquisas cujos temas vão ao encontro dos nossos interesses para esta investigação, aproximando-nos dos escritos contemporâneos sobre os tempos das infâncias vividos/percebidos nos espaços escolares.

3 BRASIL DE TANTOS CENÁRIOS

O Brasil é um país de território com proporções continentais e uma diversidade cultural extremamente rica e plural, possibilitando-nos encontrar os cenários mais diversos consoante as pesquisas acadêmicas. Nessa imensidão, o que tem sido investigado à respeito dos desenhos infantis? Das infâncias? Das percepções das crianças? E a cultura visual, como ela transpassa todas essas categorias?

Para iniciarmos esta revisão dialógica, acreditamos ser necessário conhecer o acúmulo de conhecimentos produzidos por outras/os pesquisadoras/es a respeito do tema. Então, selecionamos alguns *sites* de busca de pesquisas científicas para fazermos o mapeamento de parte dos estudos que já foram realizadas no período de 2018 a 2022, a partir dos seguintes descritores: Imagem; Desenho; Educação Infantil; Leitura de Imagem; Culturas infantis.

Nessa perspectiva, utilizamos do site *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Café Capes* e, depois, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em seguida, as pesquisas que não apareceram nas buscas com os descritores utilizados. Finalizamos com as pesquisas do ano de 2023.

O primeiro *site* que utilizamos foi o *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, mas foram poucos os artigos encontrados com todos os descritores utilizados. Nesse levantamento, encontramos somente 9 artigos no período de 5 anos (APÊNDICE H).

Em seguida, buscamos em outros *sites* como o *Google Acadêmico* e o *Café Capes*, mas, utilizando os descritores do primeiro quadro, não obtivemos êxito e decidimos então pesquisar no site da BDTD. Nesse momento, optamos por colocar três descritores e, assim, encontramos um número maior de pesquisas que vinham ao encontro do tema que nos interessava.

Assim, utilizamos a combinação de três descritores para fazermos a primeira busca, “Imagem + Desenho + Educação Infantil”, na qual foram encontrados 11 resultados,

sendo 6 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado (APÊNDICE I). No quadro que se encontra nesse Apêndice, descrevemos o tipo do documento, o ano de sua defesa, o título e as autoras (haja vista que foram encontradas somente autoras mulheres), o/a orientador/a e a universidade de origem da pesquisa, com o mesmo período da primeira busca de 2018 a 2022.

A partir da leitura dos títulos e dos resumos das pesquisas, foi possível verificar que Rocha (2021) questiona como a subjetividade das crianças em uma turma de 5 anos de idade é trabalhada a partir dos desenhos animados utilizados na Educação Infantil e como eles podem contribuir para a formação multicultural. A autora também investiga quais marcas são deixadas que interferem na vida e nos modos como as crianças se relacionam na sociedade contemporânea. Sua matriz teórica é a Perspectiva Histórico-Cultural, fundamentada em Vygotsky.

Bertasi (2019) tem como foco a discussão sobre o desenho narrativo na pré-escola, também com crianças de 5 anos de idade. A autora denomina como desenho narrativo o processo da produção gráfica no qual a criança compartilha seu pensamento oralmente enquanto desenha. Segundo a autora, em muitos momentos, a própria criança inicia suas narrativas, ela elabora histórias relacionadas aos seus repertórios prévios e é influenciada pelos seus pares, são momentos privilegiados nos quais narra e amplia seus repertórios narrativos, expressando seus pensamentos e como interpreta o contexto social em que vive.

Com uma abordagem voltada para a Literatura, Day (2019) entende o desenho da criança como um texto visual, que pode propiciar à criança criar ficção e fabulação e, assim como Bertasi (2019), acredita na potência das narrações das crianças durante as produções dos desenhos. Destaca o papel do professor frente aos processos de criação e indica a importância dos afetos para o processo de criação. Day (2019) também questiona, em sua tese, se há algo que possa ser lido nas garatujas infantis, ou se há mesmo a necessidade de colocar algo que o represente, que identifique a imagem. Day (2019, p. 32) infere que “[...] o diferente, o que não cabe, as sobras e desvios são excluídos, higienizados”. A autora relata que, no momento

da sua pesquisa de campo, muitos dos desenhos que estavam sem nomes e sem formas, sem representações concretas, foram descartados, como se não houvesse nenhuma significância. Nesse sentido, questiona se os desenhos sem forma das crianças poderiam ser considerados fabulações abstratas.

Ela observou que pouco tem sido estudado sobre o desenho infantil como linguagem com potencialidades criativas como texto, como narrações e como fabulações. E considera o/a professor/a como responsável por ampliar e provocar os horizontes imagéticos e culturais das crianças.

Costa (2018) fundamenta sua pesquisa na perspectiva Histórico-cultural, ao tratar o desenvolvimento infantil nas atividades criadoras do brincar, narrar e desenhar das crianças cegas e com baixa visão. A pesquisa foi realizada em uma escola própria para crianças cegas e com baixa visão, todas com idade de 6 anos. Assim, como nas pesquisas com crianças visuais, a linguagem oral ocupou centralidade na atividade imaginativa, revelando outras formas de visualidade, com outros modos de significação.

Gobbo (2018) ancorou sua pesquisa na teoria Histórico-cultural, que considera o processo de humanização do homem como consequência da sua participação ativa no meio em que vive e de suas relações com o outro e com a natureza. Questionou, em sua investigação, quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças. Utilizou os gêneros discursivos (história de acumulação e de repetição, história em quadrinhos, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas) como mediadores para investigar os processos de desenvolvimento da imaginação infantil. A pesquisa foi realizada com crianças de 4 e 5 anos de idade e com a professora da turma, que também era a investigadora. Foi possível constatar em sua investigação que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação, potencializam a comunicação e o desenvolvimento da imaginação das crianças, ao se observar os desenhos por elas produzidos bem como em suas brincadeiras.

Pereira (2021) investiga acerca da utilização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com crianças entre 3 e 4 anos de idade, buscando compreender como as três dimensões (leitura, produção e contextualização) podem contribuir para a percepção, a sensibilidade, a intuição, a curiosidade e a imaginação. Apesar da Abordagem não ter sido utilizada ainda na Educação Infantil na cidade de Goiânia, localidade em que a pesquisa foi desenvolvida, os resultados mostram que é possível, sim, realizar um trabalho profundo e contextualizado com as crianças dessa faixa etária.

Diferentemente dos outros estudos, Guedes (2019) faz uso da fenomenologia para a sua pesquisa e investiga a percepção do corpo da criança através do olhar das professoras.

Fernandes (2018) denuncia o fato de o letramento em língua materna e matemática ocuparem espaços privilegiados nas políticas e programas curriculares oficiais voltadas para a infância, em detrimento de abordagens interdisciplinares com conhecimentos da Ciência, Geografia, História e da Arte. Nesse sentido, buscou desenvolver atividades explorando fenômenos como a água, envolvendo crianças com idades entre 3 a 5 anos, de modo lúdico, investigativo e interdisciplinar. Com isso, concluiu que as atividades, em uma perspectiva interdisciplinar, favoreceram o interesse das crianças, fomentando a curiosidade.

Hermann (2020) investigou como e de quais maneiras a criança de 3 e 4 anos se constitui como leitora durante as rotinas na escola. A autora utiliza a verificação em sua pesquisa sobre a leitura das imagens, como as crianças significaram e ressignificaram suas leituras por meio da oralidade, dos jogos de papéis sociais e de seus desenhos.

Lima (2019) objetivou em sua pesquisa refletir sobre o cumprimento das metas do PNE, não indo ao encontro dos nossos objetivos nesta pesquisa para este momento. Assim, finalizamos esta etapa com Beltrame (2021), que prioriza ouvir as crianças em sua investigação. Utiliza da perspectiva Histórico-cultural e tem como

participantes da sua pesquisa crianças com idades entre 4 e 5 anos. Objetivou analisar as manifestações, vozes e imagens no momento do brincar de faz de conta. Foi uma pesquisa com crianças, resultando em um anúncio de que elas retratam em suas expressões (brincar e desenhar) as injustiças sociais em que são submetidas em seu dia a dia e que, por meio das brincadeiras, experimentam novas aprendizagens. Além da imaginação e das regras fazerem parte das brincadeiras, a criança, quando brinca, realiza e vivencia suas principais atividades, criando modos de ser e estar no mundo.

Podemos observar que a maior parte das pesquisas encontradas com os três descritores (Imagem, Desenho, Educação Infantil) utilizam da abordagem Histórico-Cultural e tem preferência em realizar as pesquisas com crianças na faixa etária dos 5 anos de idade, entretanto, abordam diferentes temáticas. As que mais foram ao encontro do que pretendemos investigar são Bertasi (2019), Gobbo (2018) e Beltrame (2021), sobre as quais discorreremos mais à frente.

Em seguida, prosseguimos com as investigações no mesmo site do BDTD, nesse momento, utilizando os descritores: “Culturas Infantis + Leitura de Imagem”, em que obtivemos 28 resultados, destes, 16 são dissertações e 12 teses (APÊNDICE J – Quadro 3). Nele constam os dados como o ano em que a pesquisa foi defendida, o tipo do documento e a quantidade de pesquisas encontradas.

Dentre os 28 resultados da pesquisa com os descritores “Culturas Infantis + Leitura de Imagem”, encontramos as temáticas mais variadas após leitura de seus títulos e resumos como: espaços do brincar, sexualidade de surdos, representações míticas do feminino, semiótica social, saúde mental, políticas públicas na obrigatoriedade da pré-escola, consumismo no *YouTube*, elementos identitários em programas infantis de TV da Argentina e da Colômbia, psicanálise, a ressignificação da prática de leitura na escola, sustentabilidade, EJA, espectro autista, campanhas de publicidade, questões de gênero, questões raciais, educação no campo e mulheres vítimas de abuso. Entretanto, apresentaremos apenas as pesquisas que vão ao encontro da nossa investigação, totalizando 13 pesquisas, sendo 5 dissertações e 8

teses, que foram organizadas por meio de uma descrição do tipo do documento, o ano da defesa da tese ou da dissertação, o título, sua autoria, o/a orientador/a e a universidade originária da pesquisa (APÊNDICE K).

Continuaremos as análises das investigações a partir da leitura de seus títulos e resumos. Rezende (2022) buscou, através de uma pesquisa-narrativa, compreender como o ambiente afeta e qualifica as brincadeiras infantis, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura. A autora investigou os modos infantis das crianças de viver o cotidiano escolar, habitando e fazendo uso dos ambientes da escola em contextos lúdicos e na interação com seus pares.

Zerbinatti (2020) objetivou pensar as práticas de leituras existentes nas creches voltadas para as crianças de zero a três anos de idade. Por meio de seus estudos, foi possível desconstruir diversos preconceitos que a própria autora trazia relativos ao tema, inclusive possibilitou-lhe compreender que as crianças e bebês não são passivos durante a leitura. Ela percebeu que eles interagem, comentam, dão outras vozes e outros sentidos as narrativas, colocando-se assim no lugar de autores e coautores das histórias.

Santiago (2019) objetivou contribuir com os estudos referentes à produção de culturas infantis relativos à racialização, às relações de classe e às relações de gênero produzidas por crianças de zero a três anos de idade. Por meio de sua pesquisa, o autor identificou as transgressões e resistências das crianças negras e brancas, as quais mencionaram as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando relações com o mundo como protagonistas consigo mesmas e com os outros sujeitos por meio das brincadeiras.

Resende (2018) investigou em sua dissertação a representação de elementos identitários da América Latina em programas infantis de televisão da Argentina e da Colômbia. A partir das análises realizadas, indicaram que há pluralidade na representação das infâncias com referências múltiplas da arte, do trabalho, do cotidiano e do meio ambiente do continente.

Fernandes (2022) discute em sua tese como os cenários das festas infantis comunicam significados e discursos sobre a infância, moldados por discursos socialmente construídos. Esse estudo perpassa noções da infância, de festa, de cenários temáticos, de espetacularização e da sociedade consumista, apontando os espaços e os cenários das festas como textos que comunicam ideias, crenças e valores que implicaram na concepção de determinar a infância brasileira. Essa comunicação acontece por meio das relações de interação com os usuários, potencializadas por recursos semióticos integrados, relacionados ao modo visual e espacial, variando conforme a temática, o espaço e o cenário.

Diniz (2019) investigou de que maneiras as noções de infância e de criança estão presentes em artefatos midiáticos nas campanhas publicitárias comerciais do Banco Itaú, que fazem parte do projeto intitulado “Leia para uma criança”. Após a análise das campanhas publicitárias, alinhadas aos textos imagéticos e aos textos orais e escritos, notou que eles se complementam em um diálogo de convencimento, com questões de fundo muito valorizadas no mundo contemporâneo, tornando eficaz o objetivo de implantar uma ideia e não deixando margens para questionamentos quanto aos seus objetivos, que são principalmente de divulgar uma empresa mais humanizada e preocupada com a educação brasileira como uma das suas prioridades.

Freitas (2020) em sua pesquisa de doutorado buscou analisar a educação do corpo de crianças nos diversos tempos e espaços, em uma escola tida como referência por proporcionar atividade complementar de caráter esportivo, recreativo e artístico. Evidenciou, durante o estudo, processos de educação do corpo, marcados pelo controle gradual das manifestações corporais, por meios disciplinares com as normas institucionais e com as normas de convívio social. As culturas infantis, lúdicas e corporais foram forjadas em muitos momentos, principalmente nas aulas de Educação Física, no momento do recreio, nas aulas de teatro e nas aulas de desenho. Concluindo que a educação do corpo, na escola pesquisada, remetia à

composição de diversos tipos de corpos que são ajustados aos propósitos aos quais são submetidos.

Silva (2021), em articulação com pensamento de Walter Benjamin (1892-1940), investiga a imagem do escritor judeu-alemão como colecionador, com uma atenção especial por suas coleções de pequenos objetos. O autor compreende a miniatura como uma forma estética, veiculada à infância e miniaturização como uma técnica de reprodução.

Meira (2021) discute em sua dissertação os aspectos de mediação cultural e comunicacional nos vídeos com brinquedos para as meninas no *YouTube*. Seu objetivo principal foi analisar a produção de sentido dos conteúdos e as mediações culturais e comunicacionais, considerando as expressividades de produtos e marcas nessa mídia, as repercussões possíveis e potencialidades de efeitos discursivos desses conteúdos nas estéticas da mediação publicitária, como práticas ritualizadas de consumo. A autora percebeu em sua pesquisa uma ascendência do discurso de uma sociedade tradicional, machista e misógina, com forte apelo ao consumo, levando-a a muitos questionamentos ao desejar compreender essa lógica determinada na mediação comunicativa dos dispositivos midiáticos.

Souza (2020) abordou em sua tese a temática da aprendizagem de crianças pequenas numa escola comunitária. Com objetivo de investigar as marcas, forças e ideologias que sustentam e movem a instituição de forma a preservá-la em atuação por mais de 30 anos. Algumas ideias-forças identificadas na investigação que regulam foram a memória, a ideologia, a comunidade, os movimentos sociais, a experiência, o quintal da escola, a sua prática pedagógica, a concepção de infância, a formação dos professores e a postura dos estudantes. Apesar de todos os percalços enfrentados pela instituição, cada um desses elementos colaborou e deu sentido para que a instituição permanecesse em atividade. A autora conclui ainda que as crianças aprendem porque, como as/os professoras/es, elas se enriquecem com as concepções identificadas em cada uma dessa ideia-força, que cooperam

para desenvolvimento de experiências significativas com as crianças e adultos em seus processos formativos.

Figueiredo (2021) buscou em seu estudo identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças com idades entre 4 a 5 anos no município de Itaguaí, diante da legislação da Lei nº 12.796/13, da Política Nacional da Universalização da Pré-escola. Como resultados da pesquisa e conclusão identificaram que essa secretaria necessita (re)pensar suas políticas e suas práticas, ampliando a oferta de vagas e propondo concurso público para as/os professoras/es, a fim de fomentar a educação e as condições de trabalho docente e garantindo uma proposta que respeite as especificidades das crianças.

Batista (2018) afirma que a imaginação integra todas as dimensões existentes na sociedade e na cultura. A partir desse pressuposto, o autor objetiva problematizar a manifestação do imaginário no plano sociocultural, adotando a narrativa romanesca de “O meu pé de laranja lima” como principal campo de estudo. Como resultados da pesquisa, concluiu que o imaginar não fazia do personagem principal uma criança com atributos de ingenuidade ou passividade, ao contrário, o potencial imaginativo do menino lhe possibilitava reinventar sua realidade por meio dos sentimentos e ações instigadas pelas imagens poeticamente imaginadas.

Passamos então para os próximos descritores que foram: “Leitura de Imagem + Educação Infantil”. Encontramos, ainda no site de buscas por pesquisas acadêmicas, BDTD, 9 resultados, 2 teses e 7 dissertações (APÊNDICE L).

Entretanto, nessa busca, dos 9 resultados encontrados, 5 deles já haviam aparecido nos descritores “Imagem + Desenho + Educação Infantil”, as pesquisas de Fernandes (2018), Bertasi (2019), Hermann (2020), Rocha (2021) e Pereira (2021). As demais abordavam temáticas fora de nosso interesse.

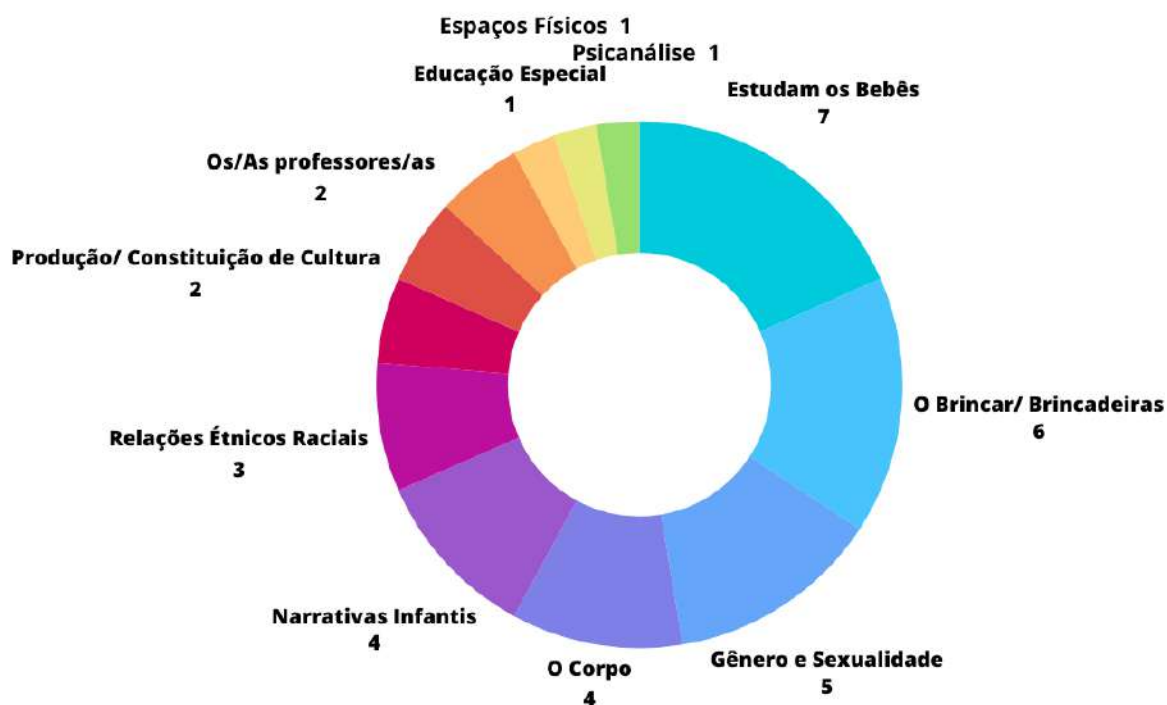
Então, prosseguimos com a busca, agora com os descritores: “Culturas Infantis + Educação Infantil”, na qual foram encontradas 13 teses de doutorado e 21

dissertações de mestrado, no período de 2018 a 2022, como mostra o quadro 6 no Apêndice M.

Diferentemente das pesquisas anteriores, nas quais percebemos uma preferência grande das/os autoras/es em investigar crianças com idade de 5 anos, nas pesquisas do Quadro 6 (Apêndice M), foram encontrados alguns autores e autoras que trabalharam com turmas menores, inclusive com bebês, como Leite (2018), Rezende (2018), Löffler (2019), Carvalho (2020), Pereira (2020), Teixeira Silva (2021) e Esteves (2021), mas ainda sentimos falta de pesquisas que tenham como participantes as crianças com 3 anos de idade, haja vista o recorte que faremos em nossa investigação.

Após a leitura dos títulos e resumos das pesquisas, observamos que as temáticas mais abordadas, além das já citadas que estudam os bebês, foram: a “Brincadeira e/ou o brincar”, questões relacionadas ao “Gênero e a Sexualidade”, o “Corpo”, “Narrativas Infantis”, “Relações Étnicos Raciais”, “Produção/Constituição de Cultura”, os “Professores e Professoras”, “Música”, “Educação Especial”, os “Espaços Físicos” das instituições de ensino e por fim, a “Psicanálise”. Ressaltamos que a quantidade de pesquisas encontradas soma um total de 34 (13 teses e 21 dissertações), entretanto, no Gráfico 1 e no Quadro 7 (APÊNDICE N) aparecerão pesquisas que se repetem como Rezende (2018), nas categorias “bebês” e “a brincadeira/o brincar”, Löffler (2019), que aparecerá nas categorias “bebês” e “corpo”, Carvalho (2020), nas categorias “bebês” e “Psicanálise”, Pereira (2020), nas categorias “bebês” e “brincadeira / o brincar”, e Beltrame (2021), nas categorias “brincadeira / o brincar” e “narrativas infantis”. A seguir, podemos contemplar, no Gráfico 1, as temáticas e a quantidade de pesquisas encontradas em cada um deles.

Gráfico 1 – Temáticas dos Descritores: Culturas Infantis + Educação Infantil – BDTD



Fonte: Elaboração própria, 2024

No Quadro 7, localizado no Apêndice N, é possível contemplar as temáticas, sua autoria, o tipo de documento, o ano da defesa, o título, o/a orientador/a e a instituição de origem da pesquisa.

A temática com maior quantidade de estudos encontrados foi “brincadeiras e o brincar” na infância dentro do contexto escolar. Destacamos a importância desses estudos, entretanto, por vezes, ainda vemos práticas descontextualizadas que desconsideram as culturas infantis.

Beltrame (2021) infere sobre a importância de uma prática docente com planejamento que contemple a interdisciplinaridade e que respeite a criança como um ser atual, não como “um vir a ser”, que busque e respeite a expressão da cultura da infância e não as metas do adulto.

A autora Teixeira da Silva (2021, p. 93) considera que “[...] as concepções e teorias da brincadeira foram sendo transformadas pelos contextos culturais, bem como pelos próprios conceitos de cultura, criança, infância e desenvolvimento [...]”. Por esse motivo, muitas brincadeiras são direcionadas às crianças como brincadeiras infantis, mas já houve o tempo que as crianças brincavam com os mesmos jogos dos adultos, não havendo distinção, da mesma forma que o conceito de criança e infância mudou, o conceito de brincadeiras também.

Dentre os temas mais utilizados pelas/os pesquisadoras/es que nos interessavam para esse momento, destacamos também o que chamamos de “Narrativas Infantis”, por meio das quais as/os autoras/es ouviram as crianças. O foco das pesquisas era ouvir o que as crianças tinham a dizer. Beck (2019) destaca que as narrativas fazem parte da vida da criança e estão presentes em suas brincadeiras, compartilhando seus pensamentos, criando histórias. Esse processo de narrar e de, portanto, tornar-se protagonista de sua vida, possibilita à criança experienciar um outro tempo na relação entre presente e passado.

Faria (2020, p.58) contribui, refletindo que “[...] estar com as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se, escutá-las para além das palavras [...]”, para fazer pesquisas com crianças, necessitamos estar atentos e sensíveis a aprender com elas.

A autora Silva (2022 p. 65) destaca que

[...] é por meio da narrativa, e, sobretudo da consciência, que advém pela linguagem da própria narrativa, que o homem se constitui enquanto sujeito consciente de si mesmo e se institui no mundo em história — a história individual, a história de cada evento, da família e etc. Portanto, é por meio da história que o homem interpreta e reinterpreta a própria vida.

Outro tema que se aproximou dos nossos interesses investigativos foi o texto “Constituição/Produção de Cultura”, que foi abordado pelas/os autoras/es Araújo (2018) e Machado (2019). Araújo (2018) inicia seu discurso informando sobre as tecnologias digitais como um dos artefatos da era da revolução tecnológica da sociedade que transformam a cultura lúdica infantil em *modus operandi* de

construção de conhecimento. Ela se propõe a investigar como se dá a produção da cultura lúdica infantil das crianças de 3 a 5 anos de idade com uso das tecnologias digitais em tempos como os atuais, nos quais as tecnologias estão fortemente presentes, cada vez mais cedo, na vida das crianças, em que o tempo e o espaço são invisíveis e os modos de brincar têm sofrido drásticas transformações.

Segundo a autora, as tecnologias são mais um elemento que enriquecem as atividades lúdicas, portanto, não anulam as demais atividades existentes, como as brincadeiras tradicionais e simbólicas.

Em sua dissertação de mestrado, Machado (2019) pensa as crianças a partir da compreensão de que elas são sujeitos sociais ativos e produtores de culturas infantis. Ele infere que investigar a cultura lúdica infantil foi, por vezes, parecer que estava andando em círculos devido a sua complexidade, pois a ludicidade é percebida de forma distinta em contextos históricos distintos. Então, a partir de uma articulação entre estudos teóricos e uma pesquisa de campo comprometida em dar visibilidade às práticas culturais das crianças, concluiu que

As culturas lúdicas infantis, por sua vez, dizem respeito há um processo que decorre de relações sociais que, por um lado, compreende a capacidade das crianças, nessas relações, em apropriarem-se de referências culturais que possuem ligação com alguma afetividade lúdica sua, ou seja, as referências “lúdicas” – termo utilizado por mim neste texto. Ao se apropriarem desse conjunto estável de referências – alguns desenhos animados, cumprimentos “secrets”, determinadas musicalidades –, por meio de uma reprodução interpretativa, as crianças ampliaram suas possibilidades em estabelecer relações lúdicas com outros sujeitos (Machado, 2019, p. 177).

Além das pesquisas apresentadas, trazemos outros estudos que abordam temas de nosso interesse e que contribuíram para esta pesquisa, mas que, com os descritores utilizados nas buscas anteriores, não foram encontradas. Como o nosso principal interesse estava nas pesquisas que tratavam do desenho e/ou de leituras de imagens das crianças na/da Educação Infantil, e elas praticamente não apareceram, com exceção de Bertasi (2019), que também aparece nas pesquisas que foram apresentadas acima, buscamos por outros descritores que nos auxiliassem, assim, encontramos as pesquisas que apresentaremos em seguida (Figura 1). Foram

encontradas quatro dissertações e uma tese disponíveis, mas que serão descritas no Quadro 8 (APÊNDICE O), com o ano da defesa, o tipo do documento, o título, a autora, a/o orientador/a e a instituição de origem da pesquisa.

Figura 1. Pesquisas sobre o desenho infantil



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Bertasi (2019) busca em seu trabalho investigar o desenho narrativo na pré-escola. A autora entende que o desenho narrativo é “[...] o processo de produção gráfica da criança, na qual a intenção de pensamento e a sequencialidade presente em seu desenho são compartilhadas pela mesma a partir da narração oral”. Ou seja, as narrativas produzidas pelas crianças enquanto realizam suas produções gráficas. E

nós, os adultos, só poderemos conhecê-las e compreendê-las se acompanharmos de perto tais produções.

Essas narrativas são carregadas de expressões do entendimento que a criança tem de si e do mundo em que vive. A autora considera que é imprescindível olhar atentamente para as marcas produzidas pelas crianças durante seus percursos criadores para entender a maneira como vivem suas infâncias, pois, assim, elas permitirão que possamos ver a maneira como elas acessam suas experiências e como vão transformando ou conservando suas capacidades narrativas.

Desse modo, percebemos que as marcas realizadas pelas crianças, que podem ser julgadas como alguns traçados, aparentemente, sem sentido, são relevantes e carregadas de pensamentos que ampliam seus repertórios, pois seu processo é como um ciclo, a cada nova descoberta, apoiam-se nas atuais e, assim, sucessivamente.

A autora aponta para a necessidade das/os educadoras/es estarem atentas/os a esse momento ou se esses processos têm passado despercebidos. Da mesma forma, se o desenho está sendo proporcionado nesses momentos ou se são ofertados de modo que as crianças tenham liberdade para se expressarem ou estão sendo aprisionadas, sufocadas.

Outro ponto relevante, mas que, infelizmente, ainda é muito comum, é que “[...] só são permitidas e consideradas adequadas as representações que mais se aproximam da realidade ou dos modelos já existentes, sendo que tudo que foge da realidade padronizada pelos adultos não é visto como desenho” (Bertasi, 2019, p. 25). Essa concepção do desenho infantil é potencializada quando a/o professor/a faz críticas ao desenho da criança, quando a priva de materiais ou quando não permite o diálogo com seus pares. As/Os professoras/es precisam compreender a importância de proporcionar momentos de troca para que, assim, contribuam na ampliação de seus repertórios.

De acordo com Barbosa (2015 *apud* Bertasi, 2019), o desenho na Educação Infantil é discutido desde 1920. Entretanto, apesar de ser um tema debatido mais no campo da Arte e mesmo que o ato de desenhar seja uma prática imprescindível para as crianças, no campo da Educação Básica, ele ainda é pouco discutido, quando não, é abordado por meio de uma abordagem voltada para a psicologia do desenvolvimento. Concordamos com a autora, que também nos informa que, durante suas investigações, encontrou mais pesquisas sobre as crianças que com as crianças.

Bertasi (2019, p. 42) cita Martins Filho e Prado (2011), quando eles defendem que, “[...] para conhecermos os variados jeitos de ser e os estilos de vida das crianças”, é preciso “[...] falar das infâncias conversando diretamente com as crianças”. A autora também salienta que os espaços da Educação Infantil necessitam promover ambientes e momentos para que elas tenham a oportunidade de expressar seus “pensamentos coloridos” a partir de seus desenhos. Destaca ainda a importância de ser garantido ao professor o acesso à diferentes culturas e oportunidades de manusear materiais diversos que contribuam para propostas do ensino do desenho com qualidade para as crianças, e com intencionalidade.

Barreira (2022) direciona sua pesquisa a identificar quais os conhecimentos que são necessários para um indivíduo se alfabetizar visualmente e acredita que a alfabetização visual deve acontecer de forma gradual desde os primeiros anos da educação. Assim como Bertasi (2019), Barreira (2022) denuncia a lacuna na formação dos professores e defende ser importante as formações sobre a leitura de imagem para que os professores saibam utilizar os recursos visuais de forma adequada.

A autora discorre sobre as diversas transformações pelas quais o indivíduo na sociedade contemporânea tem passado e, mediante isso, a necessidade de múltiplos letramentos. Também defende que o letramento visual precisa ser adquirido desde os primeiros anos da criança na escola. Entretanto, destaca que, ao longo dos anos, as disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática têm sido

priorizadas, recebendo maior carga horária, em detrimento de outras, como a Arte. Nesse movimento, ela se questiona e investiga quais seriam os conhecimentos necessários para um indivíduo se alfabetizar visualmente. Então, aponta em sua pesquisa as dificuldades em encontrar uma definição objetiva do que seja exatamente uma alfabetização visual, mas considera que para um indivíduo se alfabetizar visualmente ele precisa adquirir habilidades para interpretar, analisar, compreender, perceber e avaliar imagens. Barreira (2022, p. 42) infere que,

Para se alcançar essas habilidades que são necessárias no processo de alfabetização visual, são necessários conhecimentos variados, no entanto assim como na alfabetização alfabética se vai desenvolvendo e atingindo níveis mais altos da inteligência visual gradualmente, conforme se vai apropriando de todo esse aparato cognitivo e do seu uso prático também.

Concordamos com a autora quando afirma que a alfabetização visual, apesar de ser complexa, é possível, principalmente quando é encarada de forma intencional, não como uma intuição. Assim como a alfabetização alfabética, a alfabetização visual necessita de uma organização e de tempo, por isso a defesa de que deva ser iniciada o quanto antes com as crianças na fase pré-escolar. A autora destaca que, timidamente, essa realidade tem sido modificada em algumas escolas do nosso país, embora evidencie que ainda seja pouco e que a leitura de imagens deva estar presente em todos os níveis de educação, pois é através das imagens também que os indivíduos aprendem. Ela finaliza alertando que

A imagem, seja bidimensional ou tridimensional, tem um poder expressivo e comunicacional muito elevado para se negligenciar conhecer seus meandros e sua gramática, perdendo-se com isso um mergulho mais profundo na forma e conteúdo do que se vê, ficando na superfície da leitura visual e tendo uma rasa apreciação e interpretação sobre a informação visual, uma vez que não basta apenas ter o sentido da visão para captar seus significados mas é necessário as sinapses neurais e a capacidade perceptiva e sensível que só a experiência humana traz (Barreira, 2022, p. 160).

Baldani (2022) em sua pesquisa buscou investigar como as pinturas das obras de Arte poderiam contribuir para o aprimoramento do desenho da criança articulado à Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Durante sua investigação, colocou-se no lugar de professora e pesquisadora, fundamentando seu estudo na Abordagem

Triangular e no Conceito de Desenho Cultivado — conceito utilizado pela autora Rosa Iavelberg (2006) em seus estudos —, no qual encontrou aprimoramentos significativos nos desenhos das crianças.

A Abordagem Triangular propõe o fazer artístico, a leitura e a contextualização, contribuindo para um ensino de Arte integrador. Ainda que o objetivo da sua pesquisa estivesse com o foco no desenho infantil, a autora reafirma que a Arte potencializa e integra outros conhecimentos dentro de um contexto global e não fragmentado.

Assim como Bertasi (2019) e Barreira (2022), Baldani (2022) também considera o professor como um importante componente nessa mediação entre a Arte e a criança, proporcionando momentos nos quais elas sejam protagonistas de suas próprias criações, estreitando as relações entre professores e seus pares, de forma cativante para que o gosto por se fazer Arte se estenda por toda a vida, não apenas no período escolar.

Baldani (2022) ressalta que, mesmo após a pesquisa, as crianças continuaram a desenhar utilizando-se dos mesmos ensinamentos. Observou também que, quando as crianças pegavam outros livros, não só folheavam rapidamente como antes da pesquisa, mas observavam por mais tempo as imagens, passando mais tempo fazendo suas análises. Assim, ela evidencia que o processo de alfabetização visual das crianças se inicia para além do gosto pela Arte. Desse modo,

[...] a pesquisa conclui que as ações organizadas de forma intencional contribuíram com vivências e experiências, em que as crianças ampliaram seus repertórios no fazer artístico por meio de desenhos, refletindo em aprimoramentos: pinturas das formas, organização, completude da figura humana, diversidade de cores, fundo e movimento. Também proporcionou momentos de aprendizagem para a professora pesquisadora, na busca por um ensino de Arte que colabore com a produção do desenho infantil de crianças (Baldani, 2022, p. 8).

Souza (2022) investigou em sua pesquisa como é a relação das crianças com o livro de imagem. Sua pesquisa aponta que os livros de imagem são os preferidos pelas crianças e que as leituras que elas realizam são construídas a partir de seus

próprios repertórios. Os livros de imagem são aqueles livros que não apresentam narrativas escritas, a história é toda narrada através das imagens/ilustrações.

Portanto, os livros de imagem permitem que a criança desenvolva a organização do seu pensamento, além de estimular a criatividade e a imaginação, ampliando suas aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de sua oralidade e estimulando o gosto pela leitura.

A autora alerta quanto à complexidade do livro de imagem e que, apesar de muitos descredibilizarem esse material, ao lê-lo de maneira eficiente, ele se torna um grande exercício de emancipação, podendo ser utilizado para além das turmas infantis. A autora também destaca a importância da qualidade estética que favorece a compreensão e a percepção de mundo, trazendo uma concepção “[...] da arte que está muito além da percepção estética estereotipada construída nos acessos pela mídia como os jogos eletrônicos ou de desenhos animados da televisão [...]” (Spengler, 2017, p. 39 *apud* Souza, 2022, p. 55).

Souza (2022) conclui que os livros de imagem contribuem quando provocam em seus leitores uma disposição para criar, imaginar e desfrutar e que, assim como a arte, a literatura é imprescindível para sensibilização e formação humana. Ela ressalta a valorização e a importância do/a professor/a também ser um consumidor da literatura, para assim servir de referência para as crianças, e finaliza sua pesquisa inferindo que:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que o leitor faz as imagens ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras que podem significar um alargamento do campo de consciência de nós mesmos de nosso meio de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com as outras culturas no tempo e no espaço (Souza, 2022, p. 108).

Para finalizar essa etapa, trazemos um pequeno recorte do estudo de Boriollo (2022), que, fundamentada na teoria Histórico-Cultural, questiona em sua tese qual a contribuição dessa Teoria para a compreensão da relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil.

A autora posiciona o desenho como uma possibilidade potente no desenvolvimento infantil e nas relações entre seu desenvolvimento e a formação da consciência da criança, além de discutir a necessidade da/o docente trabalhar intencionalmente para uma educação estética e artística na Educação Infantil.

O desenho faz parte do cotidiano das pessoas há muitos anos, desde as atividades laborais, nas expressões artísticas, nos significados culturais entre outros. Assim, justifica-se a importância e necessidade de que as crianças tenham acesso tanto aos materiais diversos e riscadores quanto ao conhecimento do desenho ao longo da história e da arte como mais uma possibilidade de explorar o mundo. E é na escola que as crianças se apropriarão dos aspectos culturais da nossa sociedade. Assim, o desenho, como função psíquica superior de acordo com a perspectiva Histórico-cultural, contribui para o desenvolvimento da consciência, podendo ser estimulado na infância e priorizado na Educação Infantil de forma consciente, mediada e intencional. Em relação à colaboração e à interferência da/o professor/a, Boriollo (2022, p. 221) infere que

[...] a colaboração e interferência do/a professor/a é fundamental para o desenvolvimento do desenho, mas rebatemos os comandos centrados na visão adulta como modelos prontos e estereotipados que desrespeitam a estética infantil e não fazem sentido à criança e suas especificidades. Igualmente rebatemos o ensino centrado apenas no que as crianças sabem e que consideram a intervenção adulta e o contato com o legado artístico como prejudiciais à livre expressão.

A autora enfatiza que a interferência do adulto no processo de aprendizagem não é o problema, mas, sim, a forma como essa interferência é realizada, pensada. A intencionalidade do adulto contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sem podar sua curiosidade, imaginação e seu próprio processo investigativo.

Boriollo (2022) reconhece as escolas de Educação Infantil como responsáveis pela formação estética das crianças e reforça a necessidade de os profissionais que trabalham nessa etapa terem ciência de seu papel humanizador e potencializador do desenvolvimento infantil, principalmente em um país com tantas desigualdades

sociais como o Brasil, pois “[...] esse compromisso significa garantir às crianças das classes populares o direito à educação estética e ao desenvolvimento da consciência em seu cotidiano, bem como o acesso ao conhecimento histórico, social, científico, artístico e filosófico” (Boriollo, 2022, p. 223).

Diante do exposto, concordamos com as autoras que consideram o desenho na Educação Infantil um grande potencializador de emancipação. Todavia, embora muito tenha sido discutido, ainda encontramos práticas descompromissadas ou profissionais despreparados utilizando do desenho sem intencionalidade, de forma ainda mecânica, sem direcionamento, negligenciando as narrativas, os enunciados que são produzidos nesses momentos.

Em meio ao movimento da pesquisa, percebemos a necessidade de fazer uma nova busca com pesquisas que haviam sido defendidas no ano de 2023, já que o recorte inicial foi do ano de 2018 a 2022. Desse modo, optamos pelo buscador do *site* BDTD e utilizamos os descritores “Desenho + Educação Infantil”. Obtivemos 18 resultados, sendo 13 dissertações e 5 teses (APÊNDICE P), das quais apresentamos a autoria, o tipo do documento, o título, o/a orientador/a e a instituição de origem da pesquisa.

A partir da leitura de seus títulos e resumos, os estudos que mais aproximaram-se de nossos interesses investigativos foram Castilho (2023), Bortoletto (2023), Bezerra (2023) e Lima (2023).

Castilho (2023) buscou em sua tese compreender os sentidos da Educação Infantil, mapeando a cultura, os modos de pensar, sentir e agir de um grupo de professores e crianças no cotidiano escolar da Educação Infantil do COLUNI/UFF, um colégio localizado dentro da Universidade Federal Fluminense.

A autora utiliza-se da narrativa por acreditar em seu caráter investigativo, que aponta a polifonia e a pluralidade existente e que constitui os sujeitos que habitam a Educação Infantil da instituição pesquisada.

Bortoletto (2023) em sua tese tem como objetivo principal analisar a relação entre as vivências emocionais e a experiência da socialização na escola da infância. A autora

conclui que as formulações emocionais emergem com a socialização das crianças na escola, e é no momento das brincadeiras que as crianças utilizam dos mais variados recursos para interagir e lidar com suas emoções.

Bezerra (2023) encontra, nas narrativas das crianças, experiências com as aulas de música. O autor compreende as crianças como atores sociais, culturais e históricos.

Lima (2023) desenvolve um estudo sobre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, a imaginação. A autora denuncia que apesar de haver uma legislação que garante à criança o direito a brincar como um dos principais eixos do desenvolvimento infantil, constatou-se que nem sempre essa lei é cumprida.

A pesquisa aponta ainda que há escassez de tempo destinado à brincadeira livre, nas escolas pesquisadas, devido a uma rotina fixa de atividades predeterminadas. Ressalta também a importância de períodos e de ambientes apropriados para a brincadeira e para as práticas pedagógicas intencionais que contribuam para a valorização da imaginação das crianças.

Observamos que a maior parte das pesquisas ocorreu no eixo Rio de Janeiro/São Paulo e em universidades do sul do país e que, no estado do Espírito Santo — local onde esta pesquisa está sendo realizada —, não encontramos nenhuma pesquisa que tenha sido desenvolvida, por isso compreendemos que seria relevante verificar se havia alguma pesquisa dentro da temática no site da UFES, mais especificamente, na página do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

Deste modo, realizamos um levantamento de todas as dissertações defendidas até o mês de julho de 2024 para verificarmos se havia pesquisas com tema próximo da nossa investigação. Desse modo, encontramos um total de 164 dissertações defendidas no PPGPE, dentre essas, somente 1 dissertação se aproximava de nosso interesse investigativo, a saber, Gouveia (2023), com a pesquisa de título “Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos

artísticos, infâncias e docências”, reforçando, assim, a relevância desta pesquisa para a Educação Básica no Espírito Santo.

Nesse movimento, compreendemos que é vasto o campo do estudo do desenho, entretanto, pesquisas que se dedicam a investigar esse processo com crianças de 3 anos e que direcionam o olhar ao trabalho do professor/a regente (pedagogo/a), já que este/a é o/a que permanece por um período maior com as crianças, e que também contemplem os estudos da Cultura Visual não foram encontramos nesse recorte da revisão.

Desse modo, reafirmamos a relevância desta pesquisa para compreendermos e nos aproximarmos de como a criança pequena tem desenvolvido seu modo de ser/estar no mundo e suas percepções dele, além de contribuir para o trabalho de professores/as regentes que, muitas vezes, apresentam uma formação deficiente em Arte, prejudicando diretamente a forma como a aprendizagem tem acontecido em um momento de formação tão valioso como deveria ser a Educação Infantil.

Diante das pesquisas apresentadas, reafirmamos nossa intenção de estabelecer diálogos entre as culturas infantis e a cultura visual a partir das leituras e das percepções das crianças sobre as imagens que circulam no cotidiano escolar. Destarte, seguiremos nossas discussões subdividindo este capítulo para explorar e aprofundar as discussões sobre a temática das imagens, propondo então duas possibilidades de discussão: “Mundo das Imagens” e “Mundo das Crianças”.

3.1 MUNDO DAS IMAGENS

A partir das leituras realizadas, compreendemos que as imagens fazem parte do nosso cotidiano, sobretudo no mundo contemporâneo, com uma excessiva exposição às mídias sociais, campanhas publicitárias, indústria cinematográfica, imagens de obras de Arte e nos mais diversos cenários. Sendo assim, faremos, a seguir, uma contextualização, buscando situar a compreensão que diferencia as imagens da Arte e da Cultura Visual.

Epistemologicamente, imagem vem do Latim, *imago*, e significa uma representação visual de uma pessoa ou objeto. Para Martins (2007, p. 2) as imagens vão muito além do que a pessoa consegue ver com seus olhos, para ele, “[...] Os significados não dependem apenas da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos [...]”. Para o autor as imagens são construídas a partir das relações e interpretações que cada sujeito faz e relaciona com o mundo em que vive.

Nesse sentido, Valle (2018, p. 82) corrobora inferindo que, “[...] ao pensar com/a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência, história e identidade diante da compreensão de uma imagem”, ou seja, cada sujeito enxerga e produz os sentidos a partir das imagens que vê à sua maneira, de acordo com as relações que estabelece com o repertório estético, artístico e cultural adquirido ao longo de sua vida.

Acerca das imagens e de seus significados, Martins (2007, p. 1) afirma que

As imagens são marcadas por temporalidades múltiplas que inscrevem sentidos e significados em fluxos que se caracterizam e diferenciam como ‘tempo de produção’ e ‘tempo de recepção’. Sentidos e significados podem ser gerados, agregados e transformados por movimentos, tendências ou contaminações entre sistemas imagéticos e/ou períodos históricos. Reapropriações são práticas comuns na cena contemporânea. Esses movimentos e contaminações são saudáveis porque possibilitam diálogos e diversidade – colagens, silêncios, interferências -, produzem novas imagens e influenciam imaginários sociais e subjetividades individuais.

De acordo com o autor, os sentidos e os significados das imagens não serão os mesmos em todas as épocas, eles poderão sofrer modificações conforme os acontecimentos históricos forem acontecendo e transformando o contexto dos sujeitos e consequentemente seus modos de pensar, agir, produzir sentidos e de significar aquilo que é ou que se deseja ser. O autor se refere ao “tempo de produção”, que é uma temporalidade individual, de acordo com o tempo de autoria da imagem. E ao “tempo de recepção”, que são as temporalidades múltiplas, ou seja, os sentidos e valores relacionados ao tempo e ao espaço onde a interpretação da imagem acontece.

Portanto, podemos pensar em imagem como aquilo que vemos, mas cada sujeito terá sua interpretação individual de acordo com o momento histórico-cultural em que vive, que nem sempre será o mesmo cenário histórico da autoria da imagem, possibilitando diferentes interpretações.

Tradicionalmente, as imagens da Arte são aquelas representadas por meio do desenho, da pintura, da escultura, da fotografia e do cinema, ou seja, imagens que geralmente são apresentadas nos livros didáticos, de história da arte e veiculadas em catálogos que contam histórias sobre os sistemas da arte, que são hegemonicamente instituídas. Cunha (2023) corrobora com essa reflexão, propondo pensarmos também as linguagens contemporâneas da arte, inferindo que,

Desde a pré-história, produzimos formas e composições visuais, utilizando símbolos particulares constituídos socialmente, ou inventados, para expressar pontos de vista de mundos reais, fantasiosos, subjetivos e objetivos. Humanos e humanas, ao configurarem suas ideias visuais, bagunçam o mundo natural por meio das diferentes linguagens que abarcam as Artes Visuais, como as tradicionais: desenho, pintura, escultura, gravura, monotipia, fotografia e as produções mais contemporâneas, como vídeo, instalação, performance, Arte digital, cinética, *street art*, *body art*, *land art*, entre outras modalidades artísticas que não se enquadram em classificações (Cunha, 2023, p. 68).

De tal modo, desde os primórdios da humanidade, sempre se buscou por transformações que iam desde alterar os recursos materiais disponíveis, ou os transformar, até adaptar e explorar alternativas de expressar seu fazer artístico por diferentes maneiras que possibilitavam ir além da fala e da escrita.

Contemporaneamente, a arte tem nos provocado a refletir sobre o que é ou não é arte⁸, principalmente ao pensarmos na formação de professoras/es pedagogas/os que atuam na Educação Infantil e que não têm a graduação em Arte e nem sempre acessam os equipamentos culturais, influenciando diretamente em seus repertórios e em sua compreensão do que é arte.

⁸ Para saber mais leia: GÓES, Margarete Sacht. Arte/Corpo/Cidade: itinerâncias imersivas em Arte e Educação nos centros urbanos. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 16, e23, p. 01 - 19 – jan./dez. 2023 ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734800000>

As/os artistas contemporâneas/os nos surpreendem cada vez mais, com obras que se expandem para além da pintura, do desenho e da escultura, que geralmente são obras para contemplação e que convidam o espectador a sair da posição de mero apreciador. Nesse sentido, Valle (2021, p. 165) infere que a arte contemporânea “[...] convoca-nos a ativar todo o tipo de relações possíveis: táteis, imersivas, participativas, colaborativas, corpóreas, performáticas, virtuais, discursivas, literárias, enfim, plurais, híbridas e transdisciplinares”.

Entendemos, desse modo, que, na atualidade, a arte tem rejeitado seu caráter contemplativo, assumindo um compromisso provocativo, convidando as pessoas à reflexão, ao questionamento e a saírem de sua posição de expectadores/as para interagirem e se tornarem parte da obra.

Consoante a Valle (2018) a arte foi inventada para tentarmos expressar aquilo que não conseguimos por meio da linguagem literária (falada/escrita) de outras maneiras, ou seja, a arte é uma linguagem que extrapola os limites possíveis da oralidade humana e da escrita.

Podemos considerar como imagens da arte aquelas que colaboram para ampliar nosso repertório artístico e nos provocam a refletir, a aguçar nosso imaginário e que, mais que nos dar apenas respostas, contribuam para questionarmos, observarmos e duvidarmos. Diefenthaler (2021, p. 142) afirma que “[...] podemos ter inúmeras hipóteses acerca de uma única imagem [...]”. Assim, as imagens não objetivam expressar uma realidade única, cada indivíduo pode fazer a sua própria interpretação daquilo que aprecia. Cunha (2023, p. 150) contribui afirmando que “[...] Artistas brincam com o cotidiano, a história, os mitos e com os nossos pensamentos. Reconstroem significados em torno do já visto e do supostamente sabido [...]”.

Nesse sentido, Martins (2007, p. 1) adverte que

[...] A tradição tentou instituir e definir o que é arte [como é arte ou quando é arte], mas somente um conservadorismo crítico poderia conceber o ato de compreensão como uma submissão à autoridade de uma tradição, de um cânone.

Obras de arte, assim como imagens, são ideológicas e estão socialmente situadas. Conseqüentemente, grupos dominantes e tradicionalistas sempre aspiram transformá-las em monólogo, em verdade, dotando-as de um caráter essencialista e universal. A ideologia manipula estereótipos valendo-se de juízos de valor, avaliações e hierarquias que buscam estabelecer verdades para sempre [...]

Na sociedade contemporânea, com interesses mercadológicos cada vez mais estrategistas e com poderosos discursos de convencimento, a utilização das imagens ditam, segundo Cunha (2023), o que devemos ter e ser, definindo-nos dentro de seus padrões únicos e excluindo aqueles que não se enquadram em tais referências.

Em contrapartida, Ka (2022) discorre sobre as coisas e objetos do cotidiano, usados como dispositivos para a produção da arte contemporânea, que podem até, num primeiro momento, causar estranhamento, mas que têm sido utilizados cada vez com mais frequência por artistas que se apropriam deles, ou seja, dão novos significados e sentidos, ressignificam o que já existe. Para o autor,

[...] Em arte, apropriar-se vai além de tomar algo para si. Refere-se à incorporação de imagens e objetos comuns como matéria processual na criação de obras visuais, propondo ressignificações e deslocamentos de sentidos para coisas banais [...]. O artista reconhece, assim, nas coisas do mundo, possibilidades de criação [...] (Ka, 2022, p. 11).

Ou seja, o artista se utiliza de imagens e objetos que habitualmente não imaginávamos ser possível alcançarem o patamar de obra de arte, definindo outros sentidos para coisas que já estavam historicamente aceitas com apenas uma utilidade, retirando seu *status* de “comum”, com intencionalidade, e lhe conferindo o de objeto e/ou imagem poética. Assim, o autor vai “[...] desestruturando e subvertendo noções e paradigmas acerca do que é e do que pode vir a ser uma obra de arte” (Ka, 2022, p. 11-13).

Nesse movimento de compreendermos como as imagens vão se constituindo na história da arte, deparamo-nos com as imagens da Cultura Visual, cujo campo de estudos, recente, relaciona-se à construção visual tanto na arte quanto na mídia e

na vida cotidiana, tendo como objeto de estudo, central, a imagem. Hernández (2007) define a expressão Cultura Visual como

[...] uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e práticas culturais e sociais do olhar. [...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo (Hernández, 2007, p. 22).

Nessa direção, o autor afirma que é através da Cultura Visual que cada sujeito se vê e vê o mundo, resultado das relações com seus atravessamentos, e essas relações são carregadas de intencionalidades. Nesse sentido, Valle (2020, p. 6) adverte que “[...] as imagens não estão livres de situações de mascaramento e silenciamento [...]”, por isso consideramos a urgência em trabalhar a leitura da imagem ainda na Educação Infantil.

Para Hernández (2007), o desafio maior é alfabetizar, visualmente e criticamente, as/os estudantes, diante de um mundo contemporâneo que está cada vez mais imerso nas imagens. Segundo Martins (2007, p. 2), “[...] O papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições culturais não é o de refletir a realidade ou torná-la mais real, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados [...]”, ou seja, cada indivíduo faz a interpretação das imagens à sua maneira, de forma distinta, mesmo quando são as mesmas imagens.

Cunha (2023, p. 127) cita que o autor Nicholas Mirzoeff (2003, p. 65) “[...] entende o universo visual como um produtor de realidades, considerando que as imagens têm um forte poder de verdade, um poder de intervencionista que acaba transformando o mundo imagético na própria vida”. As imagens, desde as editadas, inclusive as fotografias que nossas famílias fizeram em várias épocas, definem o que é ou não real e nos convencem da verdade. Assim, a cultura visual dá sentido e representatividade à dita realidade.

Valle (2018, p. 82) corrobora com essa ideia inferindo que, “[...] ao pensar com/a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência,

história e identidade diante da compreensão de uma imagem”. Ele anuncia que, a partir daí, exista o problema dos grupos hegemônicos, que, com interesses mercadológicos, impõem suas interpretações como verdades inquestionáveis. Nessa mesma perspectiva, o autor infere que

Tomar a perspectiva educativa da cultura visual como ancoradouro nos favorece a interrogar as elaborações discursivas que envolvem a construção do olhar, e também os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais. Sobretudo, o olhar produzido pela cultura dominante (heteronormativa, branca e eurocêntrica), que tem privilegiado ao longo dos séculos alguns elementos culturais peculiares de forma linear e impositiva como verdade, desconsiderando, em muitos aspectos, as contingências que envolvem a complexidade humana (Valle, 2018, p. 82).

Desse modo, compreendemos a relevância da imagem na sociedade contemporânea e, por esse motivo, a importância de que as crianças aprendam, desde cedo, não só ler/interpretar as palavras, mas também as imagens, com consciência crítica, emancipatória, não aceitando sem questionar o que lhes é (im)posto. Já que, em muitos casos, esse analfabetismo visual tem sido utilizado como meio de manipular e ditar verdades, principalmente com interesses mercadológicos, políticos, religiosos dentre outros.

Diante das reflexões feitas com as/os autoras/es e observando as práticas frequentemente realizadas nos espaços da Educação Infantil, como as imagens estereotipadas têm construído repertórios vazios de sentidos nas crianças, Diefenthaler (2021, p.137) ressalta que, para buscarmos práticas com sentido, é necessário “[...] desestereotipar os pensamentos dos professores”, ou seja, ir além do tradicional, ousar e contextualizar as aprendizagens. A autora ainda acrescenta que a escola precisa romper com a ideia de um professor decorador das paredes da sala e romper com os aprisionamentos das “ideias do século passado”.

Nessa direção, observamos, em nossas práticas, algumas ações que pouco contribuem para as crianças realizarem uma leitura crítica das imagens que as atravessam cotidianamente e das suas próprias produções como os desenhos. Assim, coadunamos com Campos (2011, p.12), quando afirma que “[...] o desenho

infantil muitas vezes é utilizado sem um contexto pedagógico, sendo considerado, na maioria das vezes, como atividade para passar o tempo, ou descanso [...]”.

Assim, reiteramos a necessidade de um planejamento intencional, objetivando o desenvolvimento simbólico da criança, através de atividades que colaborem com sua formação imaginária, crítica e criativa, que potencialize a aprendizagem não como meio de imitar os adultos ou os colegas, mas como forma de expressar suas próprias opiniões, seus enunciados e, assim, comunicar-se e se posicionar em meio à sociedade que está inserida.

Contudo, enfatizamos que é preciso (re)pensar a utilização de imagens estereotipadas, ou seja, “modelos copiados”, nos espaços educativos voltados para a pequena infância. Diefenthaler (2009) ressalta que as imagens estereotipadas são aquelas com formas padronizadas, clichês, as imagens que não provocam o imaginário infantil, que não contribuem para o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças.

Segundo Balisnei (2019, p. 289), aparatos como computadores e impressoras facilitam esses recursos nas escolas, mas que, ao reproduzirem esse tipo de imagem, sem expressividade, sem “poética própria”, “[...] cuja a autoria e origem a sociedade como um todo desconhece”.

Portanto, compreendemos que atividades mecânicas e de repetição não colaboram com a apropriação das diferentes linguagens, tampouco com uma apropriação artística e estético-cultural, possibilitando uma educação emancipatória e uma ampliação do repertório imagético das crianças. Cunha (2023, p. 69) entende que tanto as crianças quanto os adultos são influenciados por tais imagens, “[...] entre elas, por meio da cultura visual com a qual convivemos, como ilustrações, cartazes, postagens nas redes sociais, logomarcas, desenhos animados, vídeos, roupas, embalagens, brinquedos, jogos, decorações das salas de aula”.

A respeito da sala de aula, a autora nos convida a refletir sobre as imagens presentes nas escolas, em especial, nas de Educação Infantil, que exercem uma

pedagogia da cultura visual, embora sem nenhuma intencionalidade, sem ter isso explicitado no planejamento e sem sequer ter a relevância desse tema reconhecida pela grande maioria dos profissionais que nelas atuam, pois “[...] essas imagens atuam e ensinam valores, normas, comportamentos, modos de ver e de ser” (Cunha, 2023, p. 153).

Destarte, mesmo que isso não esteja explícito, todas as imagens que, em muitos momentos, foram colocadas na escola somente com a intenção de decorar ou sinalizar que aquele espaço é frequentado por crianças — nomeadas de “marcadores visuais” pela autora — ensinam alguma coisa.

Portanto, os ensinamentos por meio das imagens acontecem de muitas maneiras, sutis ou explícitas, revelando quem somos, o que pensamos, o que e como as instituições entendem e ensinam por meio das imagens. Para a autora (ibid),

As pedagogias em Arte e as pedagogias da visualidade, compostas pelas inúmeras imagens disponibilizadas às crianças nas escolas, em paredes, livros, vídeos, propagandas, histórias em quadrinhos, entre tantas outras, formam os modos pelas quais as escolas infantis trabalham com as imagens, seja nos modos de imaginá-las e configurá-las, seja nos modos de entendê-las [...] (Cunha, 2023, p. 153).

Diante das pedagogias da visualidade (Cunha, 2023), que ensinam de modo, muitas das vezes, subliminar, enfatizamos a importância da alfabetização visual, que reverberará nos desenhos, nos enunciados, nos gestos e nas expressões artísticas da criança, ao expressar seus pensamentos de forma autônoma, autoral, como sujeito social, histórico-cultural e participativo da sociedade em que está inserida. Compreendemos que essa ênfase mudaria o cenário que temos visto ser desenhado, cotidianamente, nas instituições de ensino infantil.

Cunha (2023), em sua experiência de supervisão de estágio, observou que as produções visuais das crianças resultavam constantemente em desenhos estereotipados e colorísticos padronizados, dificilmente com representações autorais. A autora adverte que

[...] Adestrar a mão ou deixar que as crianças explorem livremente materiais não pode ser considerado uma proposta pedagógica em arte. Tais

procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e passarem o resto de suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas, nuvens azuis e montanhas marrons. E assim, as crianças perdem a possibilidade de **conhecer, ver, experimentar, investigar e representar** o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos (Cunha, 2023, p. 170).

Compreendemos, então, que as práticas significativas e que contribuem para produções autorais são aquelas que, proporcionadas de forma intencional às crianças, criam possibilidades de conhecer, de ver, de experimentar, de investigar e de representar.

A respeito de possibilitar a criança a aprender a ver, Baliscei (2019) reflete que, para conseguirmos ver, não depende somente de questões da anatomia e da fisiologia da visão, e acrescenta que

[...] ver e enxergar não são ações concebidas apenas pela constituição biológica. Além do conjunto sensorial do aparelho visual – constituído pela pupila, íris, córnea, cristalino e demais componentes –, outros fatores, dentre eles os educativos e os culturais, interferem nas maneiras como percebemos ou não as imagens ao nosso redor (Baliscei, 2019, p. 284).

Desse modo, a forma como percebemos, ou não, as imagens ao nosso redor não dependem de como nós vemos, fisiologicamente, com os olhos. Conforme corrobora Cunha (2023, p. 145), ao citar Oliver Sachs (2022), “[...] O ato de ver, de olhar, não é só olhar fora para o que é visível, mas olhar também para o invisível, de certa forma, é isso que quer dizer a imaginação”.

Concordamos com as/os autoras/es, que afirmam que as crianças precisam ser provocadas a desenvolver esse olhar aguçado, crítico e criativo. E cabe a nós, professores/as, pesquisadores/as, disponibilizar experiências que ampliem seus repertórios de forma mais variada possível. Nesse sentido, Martins (2007, p. 1) infere que

[...] cabe a cada um de nós como pesquisadores e docentes agenciar mudanças para enriquecer a nossa experiência e a dos alunos, compreendendo que não são os artefatos culturais que definem arte, imagem e cultura visual, mas o modo como aproximamos, relacionamos, vemos e olhamos tais artefatos. O objeto da cultura visual não é a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual.

A escola é o espaço social em que a maior parte das crianças permanece por mais tempo fora do seu ambiente familiar, portanto, acreditamos ser neste cenário que as crianças desenvolverão habilidades, muitas vezes, não garantidas em seu contexto familiar. Nessa perspectiva, Baliscei (2019, p. 296) pontua que “[...] o nosso olhar é construído e (trans)formado pelo olhar do/a outro/a”.

Nessa direção, com o objetivo de tentarmos compreender e nos aproximarmos do “Mundo das Crianças”, discorreremos, apoiadas por diferentes autoras e autores, sobre o contexto em que elas vivem e como vêem a si e o mundo ao seu redor.

3.2 MUNDO DAS CRIANÇAS

Conforme discorrido em capítulos anteriores, o conceito de infância sofreu diversas mudanças ao longo dos anos, assim como o de criança que, por muito tempo, foi compreendida como um ser que nada sabia, que necessitava da ajuda dos adultos para transmitir todo conhecimento que precisava aprender, além de lhe ser delegada a função de dar continuidade à cultura humana. Nesse ínterim, a infância era compreendida como uma etapa preparatória para a vida adulta.

Nessa perspectiva, as crianças não eram vistas como seres que produziam cultura, mas somente como reprodutoras e com a função de dar continuidade à cultura constituída na história da humanidade. Essa cultura, compreendida como uma construção histórica, conformou, de certo modo, o nosso olhar. Assim, quando falamos que algo é culto, entendemos que tem grande valor, grande relevância histórica e social.

Atualmente, precisamos pensar nas crianças como sujeitos que se relacionam e aprendem com seus pares, nas relações e nas interações. Sarmento e Pinto (1997), que são pesquisadores dedicados à infância, ajudam-nos a compreender as culturas infantis como firmados em mundos das crianças, em locais heterogêneos, ou seja, não um mundo com características únicas, pois são constituídas por pluralidades étnicas, valores, crenças e demais representações sociais da infância. Para

Sarmiento (2004, p. 21), as culturas infantis “[...] constituem-se nas interações⁹ de pares e adultos”.

Portanto, as culturas infantis se constituem nas relações com as outras crianças e com os adultos. Concordamos com Sarmiento e Pinto (1997), quando afirmam que pensar em uma infância única torna-se inadequado, pois, se crianças de um mesmo país não vivem de uma única maneira, quicá crianças de todo um planeta, com situações adversas tão variadas, contexto social, cultural, dentre outros. Segundo os autores:

[...] As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global.

A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 22).

Desse modo, as culturas infantis não são uma cultura isolada, impenetrável, ao contrário, nela a criança se relaciona, interage, absorve e reflete todas as situações sociais que a atravessam, que a constituem e dão-lhe sentido. Os autores também nos informam que para estudarmos as crianças, as culturas infantis e buscarmos compreender seus mundos, é preciso ouvi-las e estar atentos ao que elas têm a nos dizer.

Se nossa intenção for compreender de forma real o mundo das crianças, melhor que ouvir o que os adultos têm a dizer sobre as infâncias é ouvir das próprias crianças o que elas têm a nos dizer, a nos ensinar, pois assim como os autores, acreditamos que as crianças são seres do agora, não do futuro, que estão aprendendo para viver um futuro, mas que não podemos ignorar sua vida presente. Machado (2019, p. 24) cita Sarmiento e Gouveia (2009, p. 19), ao ressaltar que as crianças, nas abordagens tradicionais, eram como “[...] seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição”. Entretanto, compreendemos

⁹ Mantivemos a ortografia conforme o texto original que está em Português de Portugal.

as crianças como seres produtores e consumidores de cultura, com características únicas, que aprendem, mas que também ensinam.

Em seus estudos, Sarmiento (2004) apresenta quatro eixos que estruturam as culturas da infância, que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Para o autor, é na “interatividade” que a aprendizagem acontece, pois é nela que se estabelece a cultura de pares: nas relações que as crianças formam com seus pares, durante as atividades sociais, nas relações com a comunidade, com seus familiares e nas escolas. Essas relações contribuem para a formação da identidade pessoal e social da criança, como se fosse uma colcha de retalhos, cada um contribui com um pedacinho.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares através de rotinas e da realização de atividades permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, 2004, p.23-24).

Nessa perspectiva, é na interação, nas relações com o outro, que as crianças se constituem como seres únicos, mas também sociais, que se reconhecem e que reconhecem o outro, o que contribui para a compreensão de si, do outro e do mundo que as rodeia. Desse modo, não podemos dissociar o mundo delas do mundo dos adultos, porque elas também se relacionam com os adultos. Entretanto, a interação por parte dos adultos, de modo geral, se configura em modos de controle, como Sarmiento (2004, p. 25) exemplifica ser “[...] visível no domínio dos jogos e brinquedos”. Para o autor, a “ludicidade” se constitui fundamentalmente dentro das culturas infantis.

O brincar é uma atividade séria para as crianças, e a brincadeira é a sua principal atividade. Sarmiento (2004) afirma que o brincar também é fundamental dentro das culturas da infância e que a brincadeira também é uma forma de aprendizagem e sociabilidade. Desse modo, nas brincadeiras e nos brinquedos, elas recriam novos mundos e criam suas fantasias infantis.

Outro eixo que estrutura as culturas da infância é a “fantasia do real”, que é quando elas, de forma criativa, criam, imaginam e fantasiam novos mundos, atribuindo outros significados às coisas, expressando, assim, sua visão de mundo. Sarmento (2004, p. 26) destaca que

[...] a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa implicação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, da transposição e da recriação feitas no acto da interpretação de acontecimentos e situações.

O autor reflete que, no mundo das crianças, o mundo real e o mundo da fantasia estão diretamente relacionados, pois elas se utilizam desses meios para enfrentar situações dolorosas e, por esse motivo, conseguem brincar em um cenário de guerra, aceitam que um ente querido morreu e tornou-se uma estrela no céu e produzem narrativas que comunicam algum insucesso. Isso é o que “[...] permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (Sarmento, 2004, p. 27).

O quarto e último eixo estruturante das culturas infantis é a “reiteração”, que Sarmento (2004) classifica como sendo o tempo da criança, sendo um tempo recursivo, que não é um tempo linear, no qual ela vai e volta, inicia novamente, e reinicia quantas vezes achar necessário. Para colaborar com nossa compreensão, Sarmento (2004, p. 28) traz uma citação de Walter Benjamin (1992):

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes - é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O adulto, com o coração liberto do medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo.

Todavia, na infância, as brincadeiras e as rotinas são reinventadas a todo instante por elas, quando as mais velhas ensinam às mais novas, quando aprendem coisas

novas e recriam, reorganizam e reinventam seus modos de dar significado e sentido às coisas do mundo.

Para além das culturas infantis propostas por Sarmiento (2004), acenamos para o nexo genético existente entre o gesto, a brincadeira, o desenho e a escrita, proposto por Vigotski (2007), ao teorizar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Nesse movimento de leituras e investigações sobre as culturas infantis e seus respectivos mundos imaginários e reais, reafirmamos que o desenho é a atividade artística principal da criança, pois, segundo Góes (2009, p. 13):

[...] A criança experimenta e sensibiliza-se por meio de todo seu corpo e do desenho. Ela fala, comunica-se, por isso devemos olhar, ouvir e observar suas produções e interações, oferecendo oportunidades para se expressarem e se apropriarem de novas formas de deixar suas marcas.

Desse modo, as/os autoras/es nos ajudam a compreender o desenho da criança como uma das suas formas de se comunicar, de se expressar, de enunciar seus pensamentos, questionamentos, conclusões e afetos, daí a importância de estarmos atentos e dispostos a oferecer meios para que ela consiga vivenciar e experimentar as diferentes e diversas linguagens. O mundo dela e os modos como nos inserimos nele precisa ser de acolhimento, respeitoso e amoroso, instituindo, assim, uma relação de igualdade.

Day (2019), em sua tese de doutorado intitulada “*O texto visual: processos de criação e a fabulação nos desenhos infantis*”, adverte-nos que, de certa forma, existe uma lacuna nos estudos da Educação, quando tomada a filosofia da diferença — que recusa o indivíduo único, para pensar o mundo múltiplo, com novos sentidos — como base antológica do desenhar, concebido para além das etapas do grafismo infantil ou, ainda, com o objetivo de moldar e de padronizar a criatividade da criança.

[...] Com o intuito de ampliar a compreensão sobre o desenho na área da literatura para além de um recurso intermediário à linguagem escrita, o desenho pode ser considerado como locus expressivo capaz de gerar ficção e, por consequência, fabulação, abstração. Ou seja, beber nas fontes da literatura, com seus truques e tramas, permite enfatizar não apenas o lado diretivo e técnico do processo de criação via ação pedagógica do professor, mas, também, a potência criativa que existe no ato ficcional de desenhar, suas fabulações (Day, 2019, p. 34).

A autora enfatiza a relevância de se pensar na literatura para além dos livros e afirma que, em seu levantamento bibliográfico, não encontrou pesquisas que utilizavam os desenhos produzidos por crianças para compreender as possibilidades de pensar literatura e infância de modo concomitante. A lacuna existente entre a literatura e a infância, ressaltada pela autora, sinaliza, de certo modo, uma aproximação com o produto educacional proposto para essa pesquisa, ou seja, a produção de um livro-brinquedo interativo com imagens da arte e dos desenhos produzidos pelas crianças. Ainda sobre a relação desenhos e infância, a autora corrobora com pensamentos de Deleuze (2011), pelas vias da filosofia da diferença, entendendo o desenho infantil como um texto visual que é capaz de gerar fabulação¹⁰.

Importante demarcarmos os conceitos de fábula e de fabulação, haja vista que elas podem ser confundidas por suas morfologias serem semelhantes. Entretanto, o que diferencia fabulação da fábula, é que esta é caracterizada pela narração com etapas entre o início, meio e fim, tendo como personagens animais que agem como seres humanos em situações do cotidiano, contudo, com um objetivo de, ao final, apresentar uma lição referente a assuntos como respeito, ética e bons costumes. Já a fabulação, que significa inventar, não tem essa preocupação em comunicar e de ser compreendida e, em alguns casos, ela pode ser inclusive, confundida, fazendo “[...] a língua, gritar, balbuciar, murmurar em si mesma” (Deleuze, 2011, p. 141). Pelas vias da fabulação, Deleuze (2013) afirma que é possível traçar uma linha de fuga, de movimentos e diálogos sem representações de algo, dialogar sem dar ordens, principalmente contra o poder dominante. Deleuze (2013) considera a fabulação como um discurso da minoria.

Nesse sentido, a fabulação não tem a preocupação com o tempo cronológico, com isso é possível um movimento de criar diferentes modos de pensar, de sentir, de agir. Destarte, a fabulação é um convite para pensar novos modos para os padrões,

¹⁰ O conceito de Fabulação foi utilizado no livro de Deleuze dedicado a Bergson (Bergsonismo), bem como no Imagem-Tempo, O que é a Filosofia e Crítica clínica.

quando direcionamos nosso olhar para as instituições de ensino infantil, é pensar outros modos de ver desde a organização das salas, até as atividades, as maneiras de ser/estar professor/a e de ser/estar no mundo. A fabulação colabora para olharmos aquilo que quase ou pouco é percebido, notado, visto.

Assim, Day (2019) infere que a fabulação traz em si a potência de atravessar seu objeto no sentido de dar acesso à vida, ou seja, ela é uma narrativa no tempo, e este, por sua vez, é constituidor de narrativas. Assim, fabular é “[...] produzir diferenças no ato de narrar a própria vida enquanto potência do vir a ser, onde se é aquilo que se foi e também o que será. Fabulação como imagem entre arte e vida” (Day, 2019, p. 167).

A autora ressalta que a fabulação se apoia no conhecido, naquilo que já foi acessado, ou seja, quanto mais rica for a experiência da criança, maior será o material que estará disponível para ela, inclusive nas experiências do outro, produzindo, então, não somente um sentido, “[...] mas uma pluralidade de sentidos” (Day, 2019, p. 199).

Ao trazer em sua tese a discussão do desenho infantil, a autora afirma que o desenho é um meio de fabular, que o desenho é como um repertório de possibilidades, na mesma medida que sua transgressora resistência. O desenho infantil carrega seus mistérios e, nem sempre, dá respostas exatas. Para ela, “[...] As imagens nunca esgotam nada, apenas se abrem ao jogo. O expectador torna-se protagonista desse processo de leitura” (Day, 2019, p. 200). E conclui: “[...] O processo de fabulação permite aos infantis participar da construção de sua existência e de seu processo de individuação, cujo objetivo é alcançar os termos nitszcheanos que nos impulsionam a tornarmo-nos aquilo que nós somos” (Day, 2019, p. 205). Diante da experiência da autora, compreendemos que assim como os cenários do Brasil, ricos em inspiração, também são as produções de imagens das crianças e as leituras que podem proporcionar, a quem as observa ou as escuta, navegar por destinos inimagináveis.

Nessa perspectiva, buscando respostas para o objetivo desta pesquisa, que se constitui em **problematizar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**, no próximo capítulo, explanaremos sobre os percursos teóricos e metodológicos que apoiarão este estudo.

4 VER O MAR E O HORIZONTE

Compreendemos o ato de fazer pesquisa como uma grande navegação, e as autoras e autores são as referências para nos ajudar a ver o mar e nos guiar para o horizonte, indo para além de onde partimos, dando continuidade, desbravando novos rumos, novas trajetórias e explorando outros oceanos.

Nesse sentido, esta pesquisa apoia-se no trabalho de Vigotski (2018) e Pasqualini e de Lazaretti (2022), a partir dos pressupostos teóricos voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, na perspectiva Histórico-cultural. Hernández (2007), Valle (2018) e Cunha (2023) nos ajudarão a refletir sobre a cultura visual. Em relação às culturas infantis, apoiaremos nosso estudo em Sarmento (2003; 2004) e, para pensarmos o desenho infantil, buscaremos apoio em Góes (2009; 2014) e Iavelberg (2013; 2021).

Com o embasamento da perspectiva Histórico-cultural, compreendemos que a aprendizagem escolar da criança “[...] nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes dela entrar para a escola” (Vigotski, 2018, p. 110), ou seja, a partir dos contextos socioculturais em que está inserida, na relação com o outro, na interação verbal e nos processos de mediação vivenciados é que ela vai se apropriando dos mais variados saberes que lhes são apresentados, e isso não ocorre de forma mecânica.

A criança traz consigo influências dos diversos ambientes dos quais participa muito antes de frequentar o espaço escolar, portanto, a necessidade dessa instituição ser um ambiente que atenda a essas necessidades de forma alegre, prazerosa e que faça sentido para ela são fundamentais. Entretanto, faz-se necessário que, nesse espaço educacional, sejam ensinados também os conhecimentos produzidos e acumulados na história da humanidade, pois a natureza da escola é educacional.

Destarte, Pasqualini e Lazaretti (2022 p. 30) inferem que

[...] é preciso demarcar a conquista histórica representada pelo reconhecimento da Educação Infantil como segmento educacional e reafirmar a função social da escola para criança de 0 a 5 anos em sua finalidade enquanto instituição educativa, sob pena de se diluírem as fronteiras com outras agências socializadoras [...].

Diante desse contexto, as autoras enfatizam a relevância da instituição educacional, sobretudo, da Educação Infantil, entretanto, alertam para o fato de que as ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares precisam possibilitar uma variedade de oportunidades para que as crianças tenham interesse pela aprendizagem em todas as suas formas de linguagem, pois quanto mais a criança aprende, mais ela se desenvolve, possibilitando que ela vá além do que já conhece e/ou sabe fazer sozinha.

As autoras corroboram ainda com a reflexão de que as crianças precisam estar em atividade nas escolas, mas acentuam que isso não pode ser confundido com fazer coisas, com um excesso de tarefas e atividades motoras a serem executadas, “[...] é preciso que a atividade da criança seja orientada e organizada para que se possa constituir como fonte de desenvolvimento de novas capacidades afetivo-cognitivas [...]” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 52).

Tanto Vigotski (2018), quanto Pasqualini e Lazaretti (2022), salientam que, quando as ações pedagógicas são motivadoras, as crianças aprendem, ou melhor, apropriam-se dos conhecimentos histórico-culturais, assim, ações que exploram as diferentes linguagens, sem dicotimizá-las, favorecem o repertório gráfico, imagético, artístico e cultural da criança, ampliando-o.

Nesse sentido, colocamos um acento no desenho, que é a base de muitas outras linguagens e que, segundo Vigotski (2009), é a atividade artística preferencial da criança. Iavelberg (2021, p. 71) adverte que

A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade. Por intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular. As aprendizagens em desenho servirão para outras áreas de conhecimento.

A criança que é incentivada a ter diferentes experiências com o desenho tem seu desenvolvimento favorecido em muitas áreas. Góes (2014, p. 158) entende que, “[...] quando a criança desenha, traz seu conhecimento, sua compreensão de mundo, suas experiências e as influências que advém dessa relação com a realidade circundante [...]”, ou seja, a produção da criança é única e dialoga com diversas linguagens como a brincadeira, a música, a dança, dentre tantas outras.

Iavelberg (2021) argumenta sobre a importância de se estudar o desenho da criança e adverte, ainda, que desenhar não deveria ser compreendido como um dom que se restringe a poucos. De acordo com a autora, o desenho pode ser aprendido por todos, entretanto, quando é ofertado com uma orientação didática adequada.

Para Vigotski (2018), a representação gráfica das crianças tem seu início antes delas escreverem as primeiras letras, isso significa que quando a criança começa a rabiscar e a desenhar ela inicia seu processo de representação gráfica. Ele afirma que a criança é muito mais simbólica que real, que desenha o que ela conhece através da sua memória, o que considera mais importante:

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança e, até mesmo quando essa brincadeira sincrética comum destaca-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais (Vigotski, 2018, p. 92).

Sobre o ensino do desenho para crianças desde a Educação Infantil, Iavelberg (2021, p.13) infere que “[...] podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças [...]” ou seja, oportunizar um ambiente de aprendizagem que amplie o repertório visual das crianças, contribuindo para suas aprendizagens. A autora acrescenta que o desenvolvimento do desenho não é mais compreendido em fases universais, nas quais todas as crianças passam por etapas padronizadas, mas, sim, por momentos conceituais, e esses momentos são diretamente influenciados por seus contextos culturais, por

seus pares e pelas interações que se estabelecem entre a criança e a sua própria produção, mas também com as dos colegas. Desse modo, Góes (2014, p. 40) coaduna com a ideia de que

[...] o desenho é constituído socialmente e somamos a isso a ludicidade, a criatividade e a imaginação, esta última considerada como a base da atividade criadora que também se manifesta em todos os aspectos da vida, oportunizando as inter-relações e o diálogo com o outro, porém por meio do desenho a criança recria e não representa os objetos [...].

Neste sentido, a brincadeira apresenta uma função simbólica primordial no desenvolvimento infantil, assim como desenho, cujas potencialidades tornam-se um campo aberto para múltiplas interpretações, tantas quanto forem possíveis. Em determinados momentos, eles nos mostram a inventividade, a imaginação e as fantasias das crianças e, em outros, seus contextos sociais e culturais, ou seja, a realidade concreta e objetiva.

Se as crianças estão inseridas em contextos socioculturais distintos, podemos afirmar que, tanto em suas brincadeiras como nas produções gráficas, elas trarão indícios dessas vivências, assim como seus enunciados e suas narrativas. Dessa maneira, suas leituras de mundo serão atravessadas pelo que elas vão, de certo modo, consumindo.

Nessa direção, apontamos para as imagens as quais as crianças têm acesso direta ou indiretamente nos espaços escolares. Qual o repertório visual tem sido oportunizado às crianças nos espaços da Educação Infantil? Será que essas imagens têm sido pensadas com direcionamento, com intencionalidade? Ou será que professoras e professores têm imposto um excesso de imagens às crianças, sem nenhuma preocupação, ou ainda, por orientações desorientadas de profissionais hierarquicamente superiores?

Percebemos que nas unidades de Educação Infantil, cada vez mais, são ofertadas imagens estereotipadas às crianças, ou melhor, elas estão sendo submetidas às imagens que representam situações que não são reais, mas que se passam por verdadeiras, o que, ao nosso ver, podem a criatividade e a imaginação, impondo um

condicionamento visual e uma narrativa engessada. Sobre isso, Valle (2018, p. 82) argumenta que

[...] é possível que as narrativas visuais privilegiem certas posições críticas e inventivas, pois as interpretações que fazemos dos artefatos visuais (imagens da publicidade, obras de arte, televisivas, cinematográficas, etc.) se encontram afetadas pelos limites impostos pelo enquadramento, pela delimitação material de alguém sobre o que tornar visível e o que deixar fora do campo visual. Isto é, ao pensar com/a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência, história e identidade diante da compreensão de uma imagem.

Salientamos, assim, a relevância de refletirmos sobre o que tem nutrido as crianças visualmente, sobretudo, nos espaços escolares, nos quais elas passam um período significativo do seu dia. E, ainda, o fato de muitas delas serem de famílias desfavorecidas, que não conseguem garantir uma nutrição artístico cultural ou uma reflexão sobre as imagens consumidas por elas.

Como infere Sarmiento (2004, p. 15), “[...] o lugar social imputado às crianças não é idêntico ao de outrora”, ou seja, entendemos que as crianças convivem em contextos sociais e culturais múltiplos e que seja a função da escola garantir conhecimentos, inclusive culturais, para assegurar o direito de igualdade a todas elas.

Hernández (2007) afirma que, da mesma maneira que uma criança a qual não foi ensinada a ler e a escrever é considerada analfabeta, se não lhe foi ensinada a linguagem das imagens, ela se torna uma analfabeta visual. O autor considera ser um grande desafio formar o alfabetismo visual crítico, além de compreender as regras da alfabetização visual ser tão importante quanto conhecer as regras da ortografia. Acrescenta, também, que ser crítico não significa estabelecer juízos e valores individuais, pelo contrário, está na pluralidade em analisar as relações dos sujeitos e objetos.

Hernández (2007, p. 79) afirma que “[...] a finalidade dessa ‘crítica’ é a de contribuir para a constituição de um novo sujeito de conhecimento [...]”. Nessa perspectiva, colocamos o acento da nossa pesquisa, cujo objetivo é **problematizar as relações**

estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil, também em analisar as percepções a partir da leitura de imagens da arte e da cultura visual que circulam entre as crianças nas salas de atividades e como os desenhos estereotipados e materiais didáticos aos quais elas têm acesso nos espaços da escola interferem em suas produções.

Desse modo, faz-se necessário ampliar o repertório visual das crianças e propor uma educação do olhar.

Tendo em vista nossos objetivos, julgamos que, metodologicamente, a pesquisa qualitativa contribuiu de forma assertiva para o caminho que pretendíamos percorrer, pois não intencionamos explicar números e quantidades, mas compreender como os processos aconteceriam e os fatores influenciados por eles. Segundo Cunha (2023, p. 131), “[...] ‘criar’ e desenvolver pesquisas com crianças sob a perspectiva da cultura visual é ainda um campo experimental, nômade, povoado mais por dúvidas do que certezas, instáveis, mutante”.

Destarte, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo por base a orientação etnográfica, pois entendemos que ela possibilita estar, ouvir e dialogar com crianças a partir de suas culturas e territórios de maneira mais próxima, dentro no contexto escolar.

Ressaltamos que o envolvimento da pesquisadora no campo foi fundamental para conhecer as diferentes realidades dos sujeitos, neste caso, as crianças, e estabelecer as relações que foram levadas em consideração na produção dos dados da pesquisa e que reverberarão em nossas análises. Dessa maneira, concordamos quando Horn (2013, p. 2) nos adverte que,

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É mais necessário ouvir o que as crianças têm a

dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.

Dessa forma, ao entrarmos no campo, aproximando-nos ao máximo do mundo das crianças, pretendíamos ouvi-las e compreendê-las através de suas percepções, como elas produziam, criavam e davam significados e sentidos às coisas do mundo. Para isso, compreendemos que a etnografia nos auxiliou durante as interações com e entre as crianças nos nossos encontros. Ela nos permitiu identificar as relações, compreendendo melhor os processos do cotidiano escolar, pois,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (André, 2018, p. 41).

Nesse sentido, os cenários que pretendíamos pesquisar eram os espaços que as crianças frequentavam de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha, que foi nosso *lócus* de pesquisa e os sujeitos que nela habitavam, a saber: as crianças de três anos, bem como a professora regente da turma, com o intuito de **problematizar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**. Tínhamos o intuito de nos familiarizarmos com as crianças para além de vivenciarmos na prática a realidade da escola, levantando hipóteses e possíveis propostas para o problema.

Destarte, é preciso reconhecer que a escola se constitui como um espaço social e de pluralidades, ou seja, ela não é estática, mas se reconstrói, modifica e multiplica cotidianamente. E para tentarmos compreendê-la em todas as suas dimensões, em nossa investigação, buscamos por uma escola, que primeiramente, apresentasse turmas com crianças de 3 anos de idade. Para isso, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município para selecionarmos dentre as escolas com essa configuração e, assim, solicitar a autorização para a pesquisa.

Em seguida, demos continuidade entrando em contato com a instituição selecionada, então, verificamos a possibilidade da pesquisa com as crianças com o objetivo de dialogarmos com a diretora, a pedagoga e a professora regente da turma. Nesse momento, foram explanados nossos objetivos com a pesquisa e realizada a coleta das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido.

Aproveitamos para conhecer o campo de pesquisa, por meio da observação, de um diário de campo e de registros fotográficos. Observamos como eram os espaços da escola e quais eram as imagens que estavam à disposição das crianças. Através da observação, acreditamos ser possível comprovar e verificar os dados pesquisados.

Portanto, com a observação, compreendemos ser possível nos aproximarmos da realidade da turma, verificando as imagens que circulavam nos espaços da escola, vivenciando suas práticas e seu cotidiano, apresentando nossas interrogações e registrando, no diário de campo, as cenas pedagógicas propostas pelas/os professoras e professores com/para as crianças.

Desse modo, para a próxima etapa da investigação utilizamos, como instrumento de produção de dados, a entrevista, que foi realizada de forma individual, com a professora regente (pedagoga) da turma observada. O objetivo da entrevista foi compreender a trajetória profissional e formativa inicial e a continuada da profissional, além do contexto cultural em que vive e da sua formação estética e artístico-cultural.

Pretendíamos verificar se existe parceria entre ela e os/as professores/as de Arte e compreender como eram planejadas as atividades, os espaços que eram explorados durante essas atividades, além da sala de referência, como e quais materiais eram utilizados e a disposição destes em relação às crianças, ou seja, se elas tinham acesso livre aos materiais para desenhar e de que modo selecionavam as imagens (ou não) da arte e da cultura visual.

Nossa intenção foi verificar e compreender como as crianças realizavam as atividades (individuais, coletivas), se a utilização de imagens era realizada com

intencionalidades ou se acontecia de forma mecânica, sem preocupação, como era feita a elaboração das atividades, com quais recursos, como eram selecionadas as imagens utilizadas nas proposições, se as imagens estereotipadas da internet eram utilizadas, em quais momentos, se utilizavam desenhos para colorir, se eles eram estereotipados, se eram oportunizados momentos para as crianças realizarem seus próprios desenhos e se esses momentos eram explorados de outras maneiras pelas crianças e seus pares.

Com as entrevistas, buscávamos compreender, de modo geral, como o desenho e as imagens eram utilizadas no contexto escolar da turma, inclusive as imagens que eram utilizadas na ornamentação da sala de referência e nos demais espaços da escola. Compreender se essas imagens eram utilizadas com alguma intencionalidade, com algum objetivo específico, ou somente reproduzindo aquilo que historicamente tem sido produzido como decoração dos espaços escolares infantis, mas que ensinam modos de ser e agir o tempo todo.

Neste sentido, Cunha (2023, p.145) infere que é necessário entender tais imagens em seus contextos e circulação para compreendermos o que elas “[...] geram, o que dizem e como nos afetam”.

Após a entrevista, demos continuidade às observações, dentro da sala de atividades e nos demais espaços que as crianças utilizam da escola, juntamente com elas, para buscarmos maior familiarização e confiança. E foi no diário de campo que registramos as impressões, as observações sobre as atividades desenvolvidas pela professora regente da turma, os desabafos, as conversas, e as percepções das crianças, dentre outras informações pertinentes para a pesquisa.

Winkin (1998, p. 138) afirma ser imprescindível a todo pesquisador/a ter seu diário de campo e acrescenta que “[...] é preciso que o diário seja privado, que só vocês tenham o direito de lê-lo e relê-lo”. “[...] o diário será o lugar do corpo a corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado”.

Além do diário de campo, utilizamos também gravação de conversas, filmagem e registros fotográficos para capturar imagens que colaboraram com nossa produção de dados, para ilustrar e auxiliar na compreensão e verificação das percepções realizadas durante as entrevistas. Sobre a utilização da fotografia e da filmagem na pesquisa, Horn (2013, p. 13) ressalta que

[...] É possível realizar microanálises através da transcrição das situações e das cenas envolvidas, estudando-as minimamente, uma vez que é possível vê-las e revê-las tantas vezes quantas forem necessárias. Entretanto, é importante um olhar atento do pesquisador para determinados contextos, observando até que ponto os recursos interrompem as brincadeiras e invadem a privacidade das crianças [...]

Em sua pesquisa, a autora percebeu que as crianças, diante dos aparelhos de gravação e filmagem, muitas vezes, treinavam longe da pesquisadora para, em seguida, ir a seu encontro gravar, ou seja, eram brincadeiras ensaiadas, que não auxiliavam a produção dos dados naquele momento e naquelas condições.

Também realizamos entrevistas com as crianças. E, nesse sentido, Horn (2013, p. 12) ressalta que “[...] as entrevistas precisam ser interessantes para as crianças e, quando são realizadas em pequenos grupos, facilita o diálogo entre elas”. Desse modo, realizamos entrevistas informais, de forma individual e coletiva. Durante as brincadeiras ou enquanto realizavam atividades, como o desenho, as crianças dialogavam muito, assim, acreditamos que esses foram momentos apropriados para ouvirmos suas percepções e tentarmos compreender seus modos de ver o mundo e a si mesmas.

Buscando compreender como a utilização de desenhos e de imagens, seja da arte ou da cultura visual, afetavam as crianças, pretendíamos ouvi-las, mas por serem crianças bem pequenas e para que se sentissem à vontade em narrar seus pensamentos de forma mais livre possível, selecionamos algumas perguntas, que foram realizadas durante as atividades, nas rodas de conversas, nas brincadeiras, nos parquinhos e nos demais momentos da rotina escolar das crianças.

Nosso foco estava em observar quais leituras e percepções que as crianças produziam de todas as imagens que circulavam no espaço escolar, desde as dos murais, cartazes, até as que eram utilizadas nas atividades que elas realizavam em sala, quais materiais utilizavam e de quais mais gostavam. Ainda, quais atividades elas tinham preferência em realizar no período em que estavam na escola. Realizamos, também, um levantamento dos personagens infantis e dos desenhos que conheciam e aos quais mais gostavam de assistir, além de verificarmos se essas crianças eram privilegiadas com acesso a espaços culturais, como museus e galerias de arte, o que poderia modificar ou não o seu repertório imagético.

Assim, a análise dos documentos ocorreu concomitantemente as observações do cotidiano da turma, pois, por meio deles, conseguimos pesquisar alguns dados importantes oficiais do campo pesquisado e, nesse movimento, foi possível produzir o material necessário para que a pesquisa se efetivasse.

Os documentos que pretendíamos analisar eram os documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), os relatórios individuais, as fichas de anamneses, as atividades de registro das crianças, as produções das crianças, dentre outros disponíveis, a fim de conhecer a realidade sociocultural dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, como a pesquisa foi realizada em uma unidade recém-inaugurada, nela ainda não existia o PPP.

Por fim, realizamos uma sequência didática com as crianças, na qual selecionamos imagens da arte para vivenciarmos as leituras e as percepções que elas fariam, para, assim, melhor compreendermos e comprovarmos os dados produzidos nos documentos, nas entrevistas e nas observações das atividades.

Nesse momento, realizamos uma curadoria com as produções das crianças com a intenção de serem utilizadas na proposta didática, além da confecção de um livro-brinquedo com a turma, nosso produto educacional.

Sobre as questões metodológicas, concordamos com Horn (2013, p. 16), que acredita que “[...] temos muito a aprender com as crianças. Nem tudo o que

prevemos anteriormente à entrada em campo é possível de ser utilizado junto a elas. Isto mostra que é preciso construir com as crianças novas formas de fazer pesquisa”. A autora faz a citação de Junqueira Filho (2005) sobre a necessidade de ter uma “parte vazia” nos projetos para que o pesquisador possa construir junto com as crianças novas formas significativas de gerar novos dados para as pesquisas.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa aponta para benefícios diretos à educação de crianças e professoras/es da Educação Infantil, pois colabora para que tanto os desenhos produzidos pelas crianças quanto a utilização de imagens na Educação Infantil aconteçam de modo intencional pelas/os docentes, pois compreendemos que as imagens — tanto da arte como da cultura visual — são importantes fontes de pesquisa e de apropriação as quais crianças podem utilizar para compor, criar e recriar seus repertórios estético e artístico-culturais.

Cunha (2023, p.130) reitera que são raras, ainda em 2023, as pesquisas com crianças e os modos como elas se posicionam e, como pesquisadora desse campo, a autora reivindica por pesquisas que coloquem as crianças como protagonistas “[...] no sentido de procurar decifrar os territórios infantis a partir das suas falas, pensamentos, ações e representações [...]”. Assim, para colaborar com esse fim, produzimos um livro-brinquedo com imagens da arte e com os desenhos das crianças, objetivando uma práxis intencional e crítica para as/os professoras/es e, com sentido e lúdica, para as crianças.

4.1 SONHOS NUMA FOLHA EM BRANCO

Diante dos estudos e reflexões das/os autoras/es, entendemos que a formação continuada das/os professoras/es se faz necessária, pois suas ações educativas, muitas vezes, têm normalizado práticas mecânicas e sem intencionalidades. Cunha (2023) destaca que aquilo que se repete insistentemente naturaliza nosso olhar e, em muitas situações, pelo medo do olhar ou da opinião do outro, resulta em querer fazer diferente.

Possibilitar o sucesso escolar é garantir que as práxis sejam constantemente revistas e repensadas, refletindo diferentes maneiras de ensinar e aprender, que vão além das aprendidas na formação inicial de professoras/es, sobretudo, que lidam com uma nova geração, como ressaltam Góes e Vago-Soares (2022, p. 253):

Defendemos, então, a perspectiva de formação contínua, na busca de acessarmos não somente a produção artístico-cultural, mas também promover ações pedagógicas que deem conta das desafiadoras temáticas advindas da arte contemporânea e dessa nova geração, com todas as implicações que a envolve, ou seja, as proposições precisam dialogar com a vida das crianças, com seus contextos, manifestações culturais e linguagens com as quais elas estabelecem conexões.

Dessa maneira, poderemos colaborar para que o sucesso escolar seja potencializado, ao **problematizarmos as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**, pois faz-se necessário reconhecermos a devida importância das imagens e dos desenhos para que eles percorram caminhos para além da Educação Infantil. Assim, para colaborar com esse fim, pretendíamos produzir um livro-brinquedo interativo com imagens da arte e de desenhos infantis.

De acordo com Paiva (2013, p. 77), o livro-brinquedo “[...] ultrapassa a expectativa de condição objetiva linear da leitura [...]”. Um livro objetiva informar, documentar, registrar, ilustrar, dentre outros, mas, quando relacionado ao termo brinquedo, além disso, relaciona-se diretamente ao prazer e ao lazer através da ludicidade. Para a autora, os livros-brinquedo

[...] chamam ao manuseio, à autonomia, à escolha do leitor, a jogos imaginativos, à coordenação e a passeios sensoriais-visuais, sem que necessariamente sejam estritamente livros de imagem. Tudo isto, de modo interdependente, constitui um panorama significativo para a compreensão de uma dinâmica de criação contemporânea e seu alcance – e usufruto – no campo de produção de livros (Paiva, 2013, p. 76).

Ou seja, o livro-brinquedo é um livro para além da leitura e/ou contemplação, é um convite à interação, à investigação, ao toque, ao movimento de abrir, de fechar e de puxar. O livro-brinquedo é uma aventura que vai além da leitura de aprender, ele

proporciona se envolver e se emocionar com novas experiências. Durante a produção de dados no campo, propusemos às crianças que realizassem autorretratos, pois estavam trabalhando questões que envolviam a diversidade e identidade na turma.

Para a produção do livro, verificamos com as crianças qual a materialidade que elas mais gostavam, a escolha foi a tinta, pois era um material pouco utilizado na sala. Depois das produções prontas, fizemos uma curadoria, selecionando imagens da arte que se constituíam em retratos e autorretratos, cujo objetivo era ampliar o repertório das crianças e das professoras, bem como prestigiar artistas mulheres, negras, indígenas, e, preferencialmente, capixabas. Nesse contexto, elencamos as artistas Arissana Pataxó, Ione Reis, Juliana Pessoa, Keka Florêncio, Kika Carvalho, Larissa de Souza, Lu Bicalho, Renata Felinto, Silvana Mendes e Yacunã Tuxá.

A partir dessa seleção de imagens, confeccionamos um livro-brinquedo interativo, no qual, imagens da arte e das produções das crianças foram colocadas frente e verso e recortadas em três partes. Desse modo, a criança poderia visualizar a imagem original, ou compor uma outra com as outras partes de outras imagens, possibilitando criar imagens, novas histórias e percepções a cada vez que brincasse mudando as páginas do livro.

O livro-brinquedo (APÊNDICE Q) interativo foi confeccionado em papel impresso, com dimensões aproximadas de 12cm x 21cm, e encadernado com espiral para possibilitar a criança reorganizar ou recriar a imagem que ela desejasse, experimentando diferentes possibilidades a cada manipulação, com as partes do rosto das produções e das imagens da arte.

5 CORRE MENINO, VAI BRINCAR

Como são as brincadeiras das crianças na contemporaneidade? Os adultos têm disponibilizado às crianças momentos para brincar? As crianças são livres para brincar na escola? A brincadeira tem sua devida importância nos espaços da Educação Infantil? Professoras/es têm permitido às crianças brincarem, correr, imaginar; ou esses momentos têm acontecido de forma cerceada? O tempo das infâncias têm sido preservado, cultivado? As crianças e suas culturas têm sido respeitadas?

Quando iniciamos esta investigação, para além do desejo de encontrar uma instituição de Educação Infantil que tivesse um olhar atento para os “tempos das infâncias”, buscamos por unidades de ensino que atendessem a faixa etária que pretendíamos pesquisar, pois não são todas as UMEI da cidade de Vila Velha/ES que trabalham com a faixa etária de 3 anos de idade. Assim, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município por e-mail, solicitando autorização para a pesquisa e para que disponibilizassem uma listagem com os nomes de cada Unidade e suas respectivas localizações.

Com as devidas autorizações concedidas, a selecionada foi uma instituição de ensino infantil pública localizada próximo à residência da pesquisadora, para facilitar a locomoção e, conseqüentemente, as visitas a campo, pois a intenção era permanecer todo o primeiro semestre na escola para que houvesse uma aproximação com o cotidiano da turma, da professora regente (pedagoga) e da escola.

A UMEI, localizada na cidade de Vila Velha, que foi fundada em 1535 e é a terceira cidade mais antiga do Brasil. Está localizada no litoral da região metropolitana de Vitória, no Estado do Espírito Santo. De acordo com o site do IBGE, ela apresenta uma população aproximada de 467 mil habitantes e é subdividida em 5 sub-regiões para sua melhor organização e administração. A unidade de ensino escolhida para a

pesquisa está localizada na Região II, considerada, predominantemente, uma área residencial e comercial.

Desse modo, no início do mês de fevereiro de 2024, aconteceu o primeiro momento presencial na Unidade de Educação Infantil, que atende crianças de 1 a 5 anos de idade. Nessa época, havia 224 crianças matriculadas no período matutino e no vespertino, 234 matrículas efetivadas, divididas em 10 turmas no matutino e 10 turmas no vespertino.

Assim que chegamos à UMEI, observamos que ela tinha uma característica bem diferente das outras instituições do município, para quem a observa de frente, via-se uma faixa em quatro cores, como pode ser observado na Figura 2. Logo após o portão da frente, há um hall de entrada onde, ao lado direito, funcionava a secretaria da escola.

Figura 2: A instituição



Fonte: Da autora (2024)

Como o intuito era observar as visualidades existentes na UMEI, verificamos que, no mesmo lado, havia um quadro de recados, uma fotografia em homenagem ao professor que dá nome à escola e um painel de boas-vindas, que fazia referência ao projeto de rede estabelecido para o ano de 2024 para todas as UMEI da cidade, com o tema “Somos todos extraordinários”. Era um *banner* (Figura 3), que preenchia quase que toda a parede, com o título do projeto institucional “Aprender, Brincar e Conviver é Extraordinário”, com personagens da Turma da Mônica, que demonstrava uma tentativa da instituição de incluir o máximo possível de representações com pessoas de tons de pele diferentes, pessoas com deficiência, dentre outros. No plano de fundo desse *banner*, havia imagens que remetiam a pontos turísticos do Brasil, porém, nenhum relacionado às paisagens ou pontos turísticos da cidade de Vila Velha. Esse foi o meu primeiro contato com a Cultura Visual dentro da UMEI.

Figura 3: Banner “Projeto Institucional”



Fonte: Da autora (2024)

Nesse momento, alguns questionamentos invadiram nossos pensamentos: como pode uma Educação Infantil que apresenta um discurso valorizando as infâncias e as crianças iniciar um ano letivo com um projeto pré-estabelecido? Quem faz essas escolhas? A partir da escuta de quem? Das crianças? Dos professores/as? Ou das secretarias? Por quem/para quem esses projetos são pensados? Será que são consideradas as especificidades de cada UMEI? Visto que a cidade é dividida em regiões, compreendemos que existem semelhanças entre elas, entretanto, e as diferenças? Como fica a participação das crianças e o protagonismo infantil? Por mais que as personagens sejam de Histórias em Quadrinhos, voltadas para o público infantil, qual é a intencionalidade ao se colocar um *banner* com imagens prontas logo na entrada da escola?

Para além do projeto institucional que estava estampado logo no *hall* de entrada, como pode ser observado nas primeiras imagens (Figuras 4 e 5), a maioria dos murais, ou seja, os painéis de boas-vindas, eram confeccionados com EVA e TNT, utilizando figuras estereotipadas, sem nenhuma produção das crianças.

Novamente nos deparamos com imagens produzidas por adultos, como em um dos painéis, em que apareciam a frase “Sejam bem-vindos – embarque nesta aventura” acompanhada da figura de duas representações de crianças negras em um trem.

Nesse momento, percebemos que, ao representar crianças com a cor de pele negra, a escola estava afirmando seu posicionamento de incluir todas as crianças e diferenças, haja vista que, majoritariamente, as representações de figuras humanas vêm acompanhadas com tons de pele rosados. Ao acrescentar outras representações dos animais, do sol, das nuvens, das flores, de alguma forma, compreendemos que, subjetivamente, estavam mostrando às crianças como é que se “deve” fazer, qual é a forma “correta”, “ideal”, de se desenhar.

Figura 4: Primeiras Imagens



Fonte: Da autora (2024)

Figura 5: Placas das Portas



Fonte: Da autora (2024)

Após o *hall*, havia um portão que dava acesso à parte interna da UMEI e, na parte de dentro, um muro de comungol dividia o pátio com um corredor que dava acesso aos espaços da instituição. Importante pontuar que nos sentimos muito acolhidas pela equipe gestora, que nos deixou à vontade para realizar a pesquisa, sendo todas muito solícitas, atenciosas e prestativas.

A pedagoga nos levou até a sala dela, onde lhe apresentamos os objetivos da pesquisa. Após a conversa inicial, ela apresentou os espaços da escola e os documentos que estariam disponíveis para análise. Verificamos a disponibilidade da turma e da professora com as quais seria realizada a pesquisa, então, aproveitamos esse momento para analisar as fichas de anamnese da turma de 3 anos.

Nesse dia, permanecemos durante todo o período da tarde na UMEI, a pedagoga apresentou todas as dependências, passou as informações sobre o quantitativo de funcionários. Em um determinado momento, fomos até a secretaria para que ela confirmasse alguns dados. Assim que chegamos, a funcionária, quando soube que estávamos ali como pesquisadora, imediatamente exclamou que não tinham o PPP, seguindo com a justificativa de que a UMEI era recém-inaugurada.

Seguimos a pesquisa com os registros das fichas de anamnese da turma, disponibilizadas pela pedagoga, nas quais observamos que, apesar da turma ser composta por 25 crianças, somente 19 famílias haviam feito a devolutiva da ficha à UMEI até a ocasião, o que descreveremos mais à frente.

As turmas do período matutino estão organizadas da seguinte maneira: 1 turma de 1 ano, 1 turma de 2 anos, 2 turmas de 3 anos, 3 turmas de 4 anos e 3 turmas de 5 anos. No vespertino, turno em que a pesquisa ocorreu, essa organização se dá desta maneira: 1 turma de 1 ano, 2 turmas de 2 anos, 3 turmas de 3 anos, 2 turmas de 4 anos e 2 turmas de 5 anos. Também há uma sala de AEE que atende às crianças público-alvo da Educação Especial, no contraturno, de forma individual, em horários de 50 minutos para cada criança.

Caminhando pela escola, fomos conhecendo diferentes espaços restritos às/aos funcionários, como a sala das pedagogas, a sala das/os professoras/es, a diretoria, os banheiros (havia 1 feminino e 1 banheiro para PCD. Como não havia banheiros masculino, este também era utilizado para este fim) e um DMD.

Retornando ao corredor inicial, era possível ter uma visão geral da escola, que tem uma planta baixa e ampla, em formato de retângulo, permitindo ver quase todas as salas e o movimento geral da instituição, o que nos fez lembrar o panóptico de Foucault (1999), como a vigilância e a ideia de punição se iniciam desde a Educação Infantil. Nesse sentido, observamos, inclusive, que a sala das pedagogas e da coordenação tinham uma grande janela voltada para essa área, proporcionando uma visão privilegiada de praticamente todos os espaços.

Figura 6: Vista Interna



Fonte: Da autora

Há uma ampla área aberta, com grama artificial, chuveirão e um espaço coberto com alguns brinquedos de parque, este espaço é aproveitado em dias chuvosos, mas também em reuniões e demais eventos da escola. Tomando por base a pesquisa etnográfica, vislumbramos, ali, espaços potentes para que as crianças pudessem interagir por meio de suas brincadeiras e a partir de suas culturas. Vimo-nos, assim, imersa nesses espaços que são, majoritariamente, os preferidos das crianças (Figura 7).

Figura 7: Espaços da Escola



Fonte: Da autora

Continuando pela área coberta do corredor, estava o acesso à sala de multiuso, que era composta por uma ampla bancada de pedra, pias, mesas redondas e cadeiras de plástico, organizadas como um pequeno auditório para reuniões, também havia uma televisão fixada à parede da frente e, de acordo com a pedagoga, essa sala era utilizada em reuniões/formações da escola e como sala de vídeo para as crianças.

Na ocasião, também estava sendo utilizada como depósito para as caixas de material escolar disponibilizado pela prefeitura para as crianças no início do ano e os uniformes que ainda seriam distribuídos entre as crianças. No fundo da sala, havia uma grande árvore de Natal do ano de 2023.

A prefeitura da cidade tinha um projeto em que cada escola da rede produzia uma árvore de Natal para ser exposta em locais chamados de “Vila Natalina”, no final do ano. Projeto esse que feria a laicidade da escola, visto que era evento de cunho religioso, além de ser mais um momento em que o tempo da aprendizagem ficava prejudicado, pois crianças e professoras/es eram levadas a realizar, mais uma vez, trabalhos com fins decorativos.

A escola apresentava uma estrutura arquitetônica muito boa, pois contava com uma sala de expressão corporal, equipada com espelhos, brinquedos de espuma e com piscina de bolinhas. Entretanto, esses brinquedos estavam muito danificados, rasgados e, no percurso da pesquisa, percebemos que eles foram retirados do local, permanecendo a sala vazia. Apesar da boa estrutura, destacamos que não havia sala própria para o ensino da Arte, assim, as/os professoras/es de Arte e de Educação Física utilizavam um pequeno depósito, no qual guardavam seus materiais.

Observamos que todas as salas eram bem equipadas, contendo um espelho na altura das crianças — à frente dele, havia uma barra de ferro de proteção —, uma mesa para o/a professor/a, um armário com duas portas, duas prateleiras altas e um quadro branco, também na altura da visão das crianças. Havia 18 ganchos para pendurar as mochilas e seis jogos de mesas infantis quadradas, com 4 cadeiras

cada. A sala dava acesso a uma varanda, ambas estavam separadas por grades, mas com abertura para um corredor gramado e com algumas árvores recém-plantadas.

Havia uma sala de amamentação, fato que chama a atenção, entretanto, ela estava sendo utilizada como sala de apoio para as professoras da Educação Especial. Após o corredor, havia uma pequena sala de lactário e um portão que dava acesso à área externa da escola, na qual existia um parquinho com gramado sintético, que ocupava todo o fundo do terreno, equipado com duas casinhas, 3 balanços e um grande brinquedo, composto por escorregadores, cesta de basquete, dentre outras opções, para as crianças subirem e descenderem. Outro espaço que poderia ser considerado potente para se acionar as culturas infantis.

Nesse local, havia também um chuveirão e um tanque de areia, entretanto estava todo gramado sinteticamente. A justificativa para isso era que, ao redor da escola, existia uma região de mata, por isso, a diretora temia que aparecessem animais como cobras, ratos etc.

A brinquedoteca da UMEI estava equipada com brinquedos, porém eles ficavam guardados em prateleiras altas, o que nos levou a refletir sobre qual a forma de acesso as crianças tinham a eles. Haja vista que, se estavam em uma brinquedoteca, por que para utilizá-los era preciso da permissão de um adulto? Diferentemente da televisão, que também estava fixada na parede e no alto, os brinquedos poderiam estar acessíveis.

Apenas nas salas para as crianças com idades entre 1 a 3 existiam banheiros (estilo canadense). Nas salas de referência para a faixa etária de 4 a 5 anos existiam varandas, porém, não havia banheiros. A escola contava ainda com uma sala de AEE e um refeitório, ambos bem equipados.

Por fim, destacamos um portão, no qual havia uma identificação de que era uma área restrita aos funcionários terceirizados. Nesse local, localizava-se a cozinha, a sala de preparo — onde eram higienizados e organizados os utensílios utilizados no

refeitório —, uma sala de apoio para funcionários, um vestiário masculino, um vestiário feminino e um DML. Nos fundos do pátio interno, que era coberto, havia ainda dois banheiros infantis — um feminino, outro masculino —, um banheiro PCD infantil e uma sala de apoio, onde eram guardados materiais como baldes, vassouras etc.

Apesar de ser de uma instituição de Educação Infantil, sentimos muita falta de cores nos ambientes, pois praticamente todas as paredes eram brancas, feitas com um revestimento plástico, “frio”. Na parte externa, uma grande área com pisos de grama sintética, inclusive, nos parques, não havia produções das crianças. Percebemos que era grande a preocupação em manter os espaços higienizados, mas sentimos falta da alegria que a produção das crianças proporciona nos espaços. Ao andarmos pelos corredores da escola, vinha-nos, à memória, imagens de espaços destinados a cursos técnicos ou até mesmo hospitais.

Importante ressaltar que a escola era toda equipada para pessoas com deficiências, com indicação no piso tátil e com placas indicando os espaços e nomes dos ambientes, em Língua Portuguesa e em Braille. Entretanto, essas plaquinhas estavam localizadas na parte superior das portas, não sendo possível que uma pessoa cega as acessasse e fizesse a leitura corretamente.

O quadro de funcionários era formado, em sua grande maioria, por mulheres, assim, havia: uma diretora, que atuava nos dois turnos; duas pedagogas e uma coordenadora no turno matutino; duas pedagogas e uma coordenadora no turno vespertino; dez professoras regentes de manhã e dez à tarde; um professor de Arte do matutino e um do vespertino; dois professores de Educação Física no turno da manhã e uma professora no turno da tarde; quatro professoras da Educação Especial no matutino e três no vespertino; uma professora do AEE pela manhã e outra pela tarde; quatorze auxiliares de turma, que trabalhavam nos dois períodos; uma estagiária pela manhã e outra pela tarde; um auxiliar de secretaria; um auxiliar administrativo; cinco merendeiras; três auxiliares de serviços gerais; quatro porteiros/as (uma era mulher) e dois vigilantes noturnos.

A turma em que a pesquisa foi realizada era composta por 25 crianças, sendo 11 meninas e 14 meninos, de modo que todas estavam, no início da pesquisa, com três anos e, depois do mês de junho, algumas foram completando seu quarto ano de vida.

Então, a pesquisa se deu, em sua maior parte, com todas elas estando com 3 anos de idade completos. De acordo com a análise das fichas de anamnese, foi possível ter uma estimativa socioeconômica das famílias. Entretanto, tivemos acesso somente a 19, pois as outras famílias ainda não haviam feito a devolutiva das fichas.

A maioria delas morava com pai, mãe e irmãos/as, mas também havia aquelas que moravam com avós/ôs, ou somente com a mãe, como se pode ver no Gráfico 2. Elas residiam nos bairros no entorno da escola.

Gráfico 2 – Composição familiar

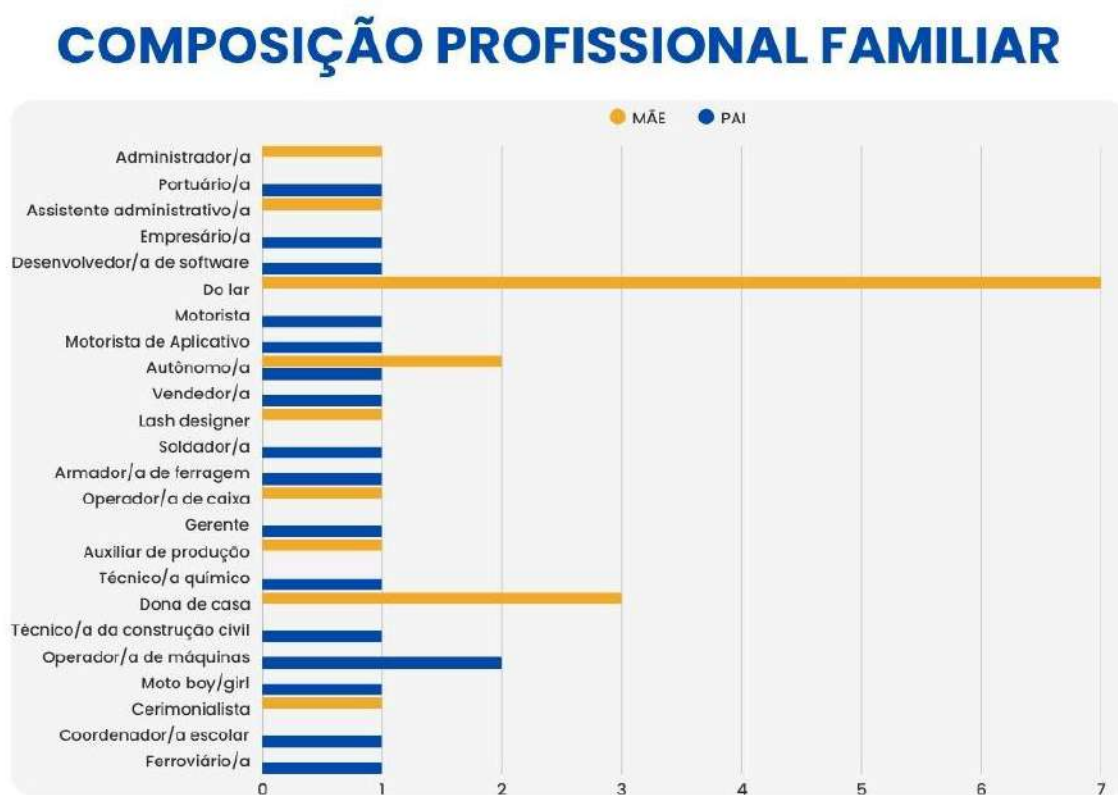


Fonte: Autora (2024)

Dentre as profissões desempenhadas pelos/as seus responsáveis, observa-se que: os homens trabalhavam desenvolvendo *software*, como motoristas de aplicativo, auxiliares de produção, ferroviários, empresários, técnicos da construção civil, operadores de máquinas, soldadores, vendedores, armadores de ferragem,

operadores de caixa, portuários, coordenadores escolares e autônomos e as mulheres, em sua maioria, consideravam-se como do lar/donas de casa, algumas desempenhavam funções como administradora, assistente de administração, vendedora, *lash design*, cerimonialista, outras eram trabalhadoras autônomas. Como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3: Composição Profissional Familiar



Fonte: Autora (2024)

Após o reconhecimento do espaço físico da escola e de compreender a organização da comunidade escolar (funcionários da UMEI, o perfil dos pais/responsáveis, o perfil da turma pesquisada e das crianças), foi realizada a entrevista para conhecer o perfil da professora da turma e apresentar a proposta de pesquisa.

A professora A¹¹ trabalha nos dois horários na PMVV, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Quando questionada se considerava importante a formação estético-cultural das professoras/es para trabalhar com as crianças na Educação Infantil, respondeu que sim, que acreditava ser importante visitar galerias de Arte, exposições, museus e/ou assistir a concertos de orquestras. Também ressaltou que sua família é muito conectada com a arte, que gostam de desenhar e que, inclusive, a filha é formada em Artes Plásticas. Segundo ela:

Porque para a criança, a arte é assim como a educação física digamos assim, é parte do movimento do corpo, eu acho que isso faz parte da gente, entende? É algo que é inerente ao ser humano, acredito que essa questão artística é algo que as crianças sentem necessidade, a gente tem essa necessidade, a gente que vai perdendo com o tempo, mas eu acho que esse estímulo em relação às artes tem que ser é constante mesmo, não ficar esperando o professor de Arte, por exemplo, estimular as crianças, mas a gente tem que ter esse olhar. Eu gosto muito de Arte porque tenho facilidade do meu pai, que desenha muito, meu irmão desenha muito, meus sobrinhos, é de família. Acho que para as crianças, assim como a música, é o que facilita o entendimento. E elas necessitam disso então acho que essa questão do cuidado com o espaço estético, como você organiza espaço isso também é muito importante. Eu gostaria de saber mais né sobre isso para trabalhar melhor com as crianças entende (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

Fica evidente, no posicionamento dessa professora, que ela acredita que a Arte não pode ficar a cargo somente do professor/a de Arte, mas também da professora regente, que precisa ter um olhar cuidadoso, esteticamente, para tudo que permeia as infâncias. Isso vai ao encontro do que se propõe nessa pesquisa. Entretanto, vale salientar que não se pretende com isso desconsiderar o trabalho da/o docente de

¹¹ A Professora A é a professora regente da turma. A fim de preservar a identidade dela, nomearemos aqui como professora A. Ela é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e é professora efetiva da rede municipal de Vila Velha.

Arte, mas, sim, trazer a compreensão de que esse é um campo de formação que precisa ser urgentemente ofertado às professoras pedagogas/os que trabalham com crianças, pois a arte precisa ser ensinada. É preciso desconstruir a ideia de que é inata, ou ainda que **“é de família”**.

Sobre as formações, a professora relatou que eram poucas as que a PMVV oferecia, que as últimas das quais participou ocorreram no ano de 2023, nelas discutiu-se sobre recursos com brinquedos heurísticos, materiais não estruturados. Mas, de forma geral, ela não vê essas práticas nas UMEI. Relatou ainda que, pelo fato de trabalhar durante os dois turnos e levar muito trabalho para casa, não dava conta de participar de formações para além do que era ofertado pela PMVV.

Durante a entrevista, a professora relatou que, antes de iniciar o ano letivo, havia entrado em acordo com a professora do contraturno que não iriam decorar a sala, pois gostariam de deixar as paredes com as produções das crianças, mas, a pedagoga solicitou, a pedido da diretora, que todas as salas estivessem decoradas para o primeiro dia de aula. Ela disse que justificou suas escolhas para a pedagoga, que, a princípio, afirmou considerar interessante a proposta e que verificaria a possibilidade com a direção, mas retornou com a orientação de que teriam, sim, que decorar a sala.

Diante disso, infere-se que elas, talvez, intencionassem oportunizar um ambiente mais agradável, esteticamente, mais atrativo e estimulante para a aprendizagem e, até mesmo, para o acolhimento das crianças no primeiro dia de aula. Essa situação vai de encontro ao pensamento de Góes (2014), quando afirma que, em situações como esta, não ocorre o diálogo nem a participação das crianças na transformação desses ambientes.

Desse modo, quando as crianças chegavam, no primeiro dia de aula, eram recebidas com uma série de informações visuais que, em muitos casos, não dialogavam e nem representam suas realidades, suas culturas e suas compreensões de mundo. Era-lhes negada a possibilidade de participar,

efetivamente, da transformação daqueles ambientes em um espaço que lhes fosse próprio, a partir de suas concepções e das culturas infantis (Sarmiento, 2004).

Assim, no primeiro dia de observação, na sala de atividades, juntamente com as crianças, chegamos alguns minutos antes da abertura dos portões da UMEI, que acontecia às 13 horas. As crianças começaram a chegar, a professora as recebia na porta de forma muito carinhosa. Algumas perceberam logo nossa presença, outras passavam rapidamente e nem notavam, indo tirar das mochilas as garrafas de água e agendas para colocá-las no local reservado para esse fim. Outras retiravam folhas de atividades que haviam realizado em casa e penduravam suas mochilas nos ganchos destinadas a guardá-las, que estavam identificados com a foto e nome de cada uma.

Apesar do horário de entrada ser às 13 horas, percebemos que levava um tempo para todas as crianças chegarem à sala de atividades, muitas vezes, quase meia hora. Isso atrasava o desenvolvimento das atividades que seriam realizadas pela turma, fato que a Professora A narrou com bastante insatisfação.

Algumas crianças, nesse momento, vinham contar suas histórias e aproveitávamos para ouvi-las. Vinham mostrar algum detalhe das garrafas, dos tênis, dos acessórios dos cabelos, contar as novidades, mesmo sem ainda saber quem éramos ou sobre qual era nosso objetivo em estar ali. Em um desses dias, uma das meninas se aproximou e disse: **“Tia, deixa eu te falar uma coisa? Você é maravilhosa”** (P. 3 anos¹²), o que nos leva a reafirmar o fato de que as crianças são extremamente acolhedoras.

Nesse dia, assim que a maior parte das crianças entrou na sala, a professora saudou a turma e, em seguida, apresentou-nos. Explicou que também éramos professora para crianças pequenas, mas que estaríamos ali para conhecer o grupo e que passaríamos algumas tardes com elas. Sentamos próximo à porta que fazia

¹² Para preservar as identidades das crianças colaboradoras da pesquisa, utilizaremos no lugar de seus nomes apenas a letra inicial.

divisão com a varanda da sala de atividades, pegamos nosso caderno de anotações e iniciamos os nossos registros, anotações de como se dava o cotidiano da turma.

As crianças chegavam à escola aparentando estarem limpas, cheirosas, bem arrumadas e com cabelos bem penteados, inclusive as meninas, vinham com diferentes penteados e acessórios nos cabelos. Majoritariamente, vestiam o uniforme fornecido pela PMVV, com meias e tênis. Algumas crianças utilizavam outros calçados de marcas famosas, com personagens e modelos que atraíam os olhares das outras crianças e dos adultos.

Considerando que a UMEI fornecia o mesmo tipo de uniforme, mochila, meias e tênis para todas as crianças, surge um questionamento do porquê delas preferirem ir com calçados, vestimentas ou mochilas (Figura 8 e 9) diferentes dos que recebiam.

Figura 8: Vestimentas



Fonte: Da autora (2024)

Figura 9: Mochilas da Turma



Fonte: Da autora (2024)

Nossa inquietação, advinda da pesquisa, começava a nos provocar! Por que as famílias e as crianças escolhiam modelos com personagens? Por que tais marcas e não outras? Até que ponto a mídia e a cultura visual influenciavam nas compras desses materiais?

Nessa perspectiva, Cunha (2023) afirma que a utilização desses objetos tem como objetivo demarcar o “território infantil”, fortemente ligado à cultura do consumo, que influencia, dita regras, identifica e traduz os sujeitos e os grupos sociais a que pertencem ou ainda que pretendem pertencer.

Nas figuras anteriores, pudemos ver mochilas e roupas carregadas de imagens com personagens que são fortemente consumidas pelo público infantil. Cunha (2023), quando compartilha de sua experiência na maternidade, afirma que:

Muito mais do que efetuar a modelagem do gosto e de estimular minhas preferências a determinados produtos, tais objetos realizavam uma espécie de *pedagogia da maternidade*[...] “A expressão é derivada do termo pedagogia cultural utilizada por Henry Giroux (1995) e Shirley Steinberg (1998) quando se referem a formas educativas exercidas pelos diversos artefatos culturais, como os filmes, brinquedos, livros, videogames, TV, propagandas, jogos, brinquedos, imagens da mídia, entre outros, que produzem conhecimentos e influenciam identidades individuais e coletivas” [...] (Cunha, 2023, p. 123).

Diante da afirmação da autora e das observações, compreendemos que a tendência de pais e mães a consumirem, mesmo quando não há uma necessidade real, é cada vez mais motivada pela indústria do consumo, que as leva a fazer tais escolhas. Essas famílias, por sua vez, acreditam, desse modo, estar contribuindo para o bem-estar de seus filhos e filhas.

Certa tarde, N (3 anos), assim que chegou à sala, veio ao nosso encontro mostrar que estava com um machucado em um dos braços e, para nossa surpresa, o curativo que estava em seu pequeno ferimento era dos Minions (Figura 10).

Figura 10: Curativo dos Minions



Fonte: Da autora (2024)

Em uma rápida busca na página do *Google*, vi que o preço de uma caixa com 10 curativos dos “Minions” pode custar até três vezes, ou mais, o valor de uma caixa de curativos similar, sem personagens infantis, mas com, exatamente, a mesma funcionalidade. O que reforça o discurso de Cunha (2023) sobre as influências que a pedagogia da maternidade estimula.

Importa destacar que um dos primeiros contatos que tivemos com uma das crianças da turma foi com um menino que veio mostrar seu tênis que piscava. Na ocasião, outras crianças também mostravam seus tênis, e ele, sem querer ficar de fora do grupo, disse: **“Tia, olha meu tênis que pisca! Mas agora ele não está piscando porque está sem internet”** (L, 2024) (Figura 11). O tênis era todo estampado com figuras de dinossauros em tons de verde, temática que faz referência aos inúmeros

filmes e desenhos animados de Dinossauros que circulam no cinema e na televisão. Também utilizava uma meia azul com uma figura de avião em tom vermelho, que faz referência a alguns filmes e desenhos animados como: “Aventuras de Jett”, veiculado pela *Discovery Kids* Brasil (2020), e “As Aventuras do Avião Vermelho” (2015). Esses produtos trazem essas imagens que são consumidas e produzidas para gerar capital e movimentar o mercado.

Figura 11: Tênis sem Internet



Fonte: Da autora (2024)

Assim como as mochilas, tênis, chinelos e meias (Figura 12) utilizados por elas, nas garrafas e copos de água eram estampadas personagens da *Disney*, da Turma da Mônica, de Super Heróis, dentre outros. Além disso, sempre que alguma criança chegava com alguma coisa nova, mostrava-nos, com muito entusiasmo, também à professora e aos colegas.

Figura 12: Calçados



Fonte: Da autora (2024)

Podemos observar que esses objetos — além de apresentarem as imagens de personagens que são comercializados por meio das histórias em quadrinhos, no cinema e na televisão — eram facilmente identificados por marcadores ou indicadores de gênero. Isso estava fortemente demarcado pelas visualidades, pois era possível diferenciar os copos de meninas dos de meninos, sem mesmo ler seus nomes ou conhecer a quem pertenciam.

Dentre esses copos, havia um com tons “de menina”, ou seja, lilás e azul turquesa. Provavelmente era da irmã da criança que o estava reutilizando, mas, para demarcar o objeto como “de menino”, a família optou por identificar com uma etiqueta adesiva estampada com os personagens do filme “Carros”. Como é possível visualizar na imagem (Figura 13).

Nesse contexto, as visualidades percebidas naquele momento percorriam a estrutura física e organizacional da sala de atividades e provocavam inúmeras reflexões: primeiro, porque era para uma turma de crianças de 3 anos, e, segundo, porque imaginava como essas visualidades reverberariam nas produções de crianças tão pequenas. Lembrando que, para Cunha (2023), os espaços físicos são pedagógicos, ou seja, eles ensinam modos de ser e de agir.

Figura 13: Garrafas de Água



Fonte: Da autora (2024)

Inicialmente, observamos que, na porta da sala, como em todas as outras salas de referências da UMEI, havia um pequeno painel de boas-vindas fixado no vidro da porta, feito com EVA, estava decorado com astronautas, planetas, seres extraterrestres, lua etc. Nesse mesmo lado da parede, havia uma janela que ocupava quase toda a extensão da parede e permitia que quem passasse pelo corredor visse o lado de dentro da sala.

Conforme pontuado anteriormente, na sala havia 18 ganchos para pendurar as mochilas, identificados com etiquetas com o nome e a foto de cada criança. Como havia 25 crianças, alguns ganchos estavam com duas etiquetas. E, devido ao compartilhamento da sala pelas turmas do matutino e do vespertino, as etiquetas da turma da manhã ficavam por cima dos ganchos e as do vespertino, por baixo. Observamos que as duas professoras optaram por cores que não diferenciavam meninos e meninas. A professora do turno matutino utilizou uma borda em amarelo com a foto e nome das crianças. A da do vespertino, uma borda colorida, também com a foto e o nome de cada criança.

Dentro da sala havia um quadro branco que ficava na altura do olhar das crianças. Por cima desse quadro, estava exposto um alfabeto com letras bastão em EVA (as consoantes estavam em azul e as vogais em rosa), fato que leva a refletir sobre como a questão de gênero vai compondo as visualidades e as preferências das crianças de acordo com o fato de ser “menino” ou “menina”.

Outro ponto relevante observado foi a grande utilização de materiais como EVA e TNT nas decorações e trabalhos dentro da UMEI, em tempos nos quais a discussão sobre preservação ambiental é urgente. Diante disso, percebe-se que, nessa etapa da educação, talvez, essa discussão ainda não estivesse presente, pelo menos na UMEI pesquisada. O que leva ao questionamento: por que esse tipo de material (EVA) ainda é utilizado em grande escala nas escolas, compondo a maior parte das decorações, se é fato de que é altamente poluente, não biodegradável e pode levar até 400 anos para se decompor, ou seja, é um grande problema ambiental?

Em um país como o Brasil, de tantas desigualdades, os espaços educacionais se configuram como locais ideais para que tais reflexões se efetivem de forma necessária e urgente. Uma vez que a escola, assim como toda a sociedade, tem o compromisso de provocar mudanças de atitude e conscientizar as crianças sobre o que tem sido negligenciado por outros órgãos da sociedade.

Retornando à descrição da sala de atividades, logo acima do alfabeto, havia um outro com os quatro tipos de letras, um alfabeto fônico, que consistia em fotos da boca humana indicando como é a pronúncia de cada letra, aberta ou fechada por exemplo, e um em LIBRAS, demonstrando uma preocupação das professoras com inclusão, mesmo não havendo crianças surdas na turma.

Do lado esquerdo do quadro havia um calendário mensal (Figura 14), no qual a professora registrava informações sobre os aniversariantes da turma. Observamos que a cada mês, ela colava por cima o atual no calendário mensal e acompanhava com a turma nas rodas de conversa os acontecimentos diários.

Esses calendários eram acompanhados sempre de alguma imagem, na tentativa de representar algum acontecimento como a volta às aulas, os feriados, dentre outros. Em certa ocasião, ela fez desenhos representando nuvens para falar de como estava o tempo no dia. Em um outro momento, desenhou um sol no quadro e comentou que aquele dia estava ensolarado.

Figura 14: Calendários

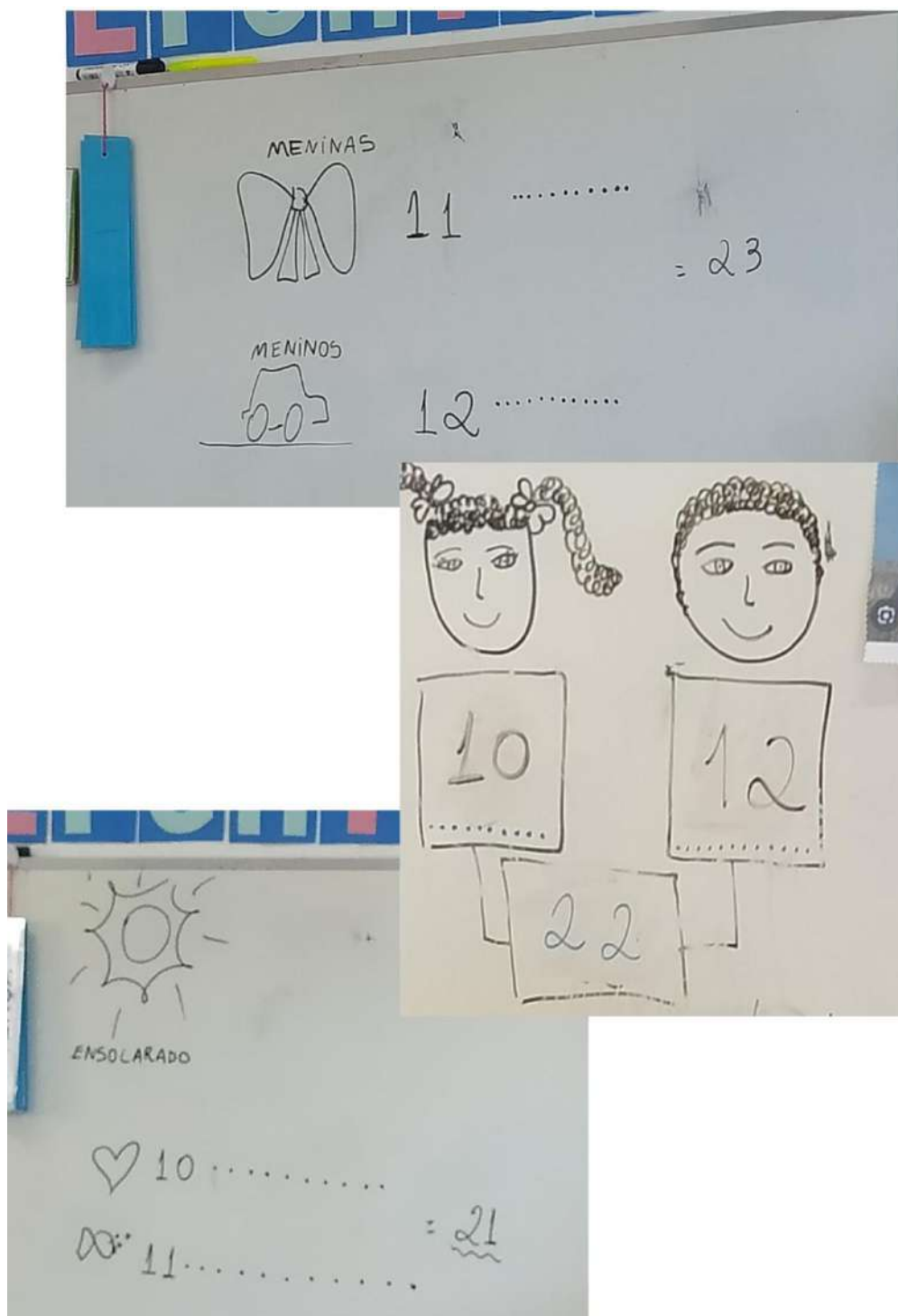


Fonte: Da autora (2024)

Ainda como parte da rotina, a professora mostrava, no calendário, qual era o dia, se havia algum/a aniversariante, e, juntamente com as crianças, realizava a contagem da turma, separando meninas e meninos. Nesses momentos, muitas vezes, ela produzia, no quadro, desenhos para registrar a contagem da turma, representado as meninas e os meninos. Em alguns dias ela reproduzia, no quadro, figuras humanas de meninas e meninos, comentando sobre a característica física das crianças, como cabelos curtos, compridos, encaracolados, lisos, dentre outros, ou ainda, desenhava formas geométricas como círculos, triângulos, laço, coração, representando as meninas, e carro ou peixe, representando meninos, dentre outras figuras (Figura 15).

A turma era muito participativa e gostava de interagir com a professora e vice-versa, mas geralmente falavam só quando tinham permissão para a fala, na maioria das vezes, ficavam atentos ao que a professora falava nestes momentos, fato que nos impediu, muitas vezes de ouvir suas percepções e saber o que pensavam sobre o que viam.

Figura 15: Registros da Contagem



Fonte: Da autora (2024)

Destacamos aqui, o que tem se tentado desconstruir com este estudo, ou seja, a ideia de que as crianças precisam de modelos imagéticos. Cada vez que a professora desenha o modelo para a criança, está demonstrando o “modo certo de fazer”, causando sempre o sentimento de que ela não desenha bem, pois não desenha igual a professora.

Além dos calendários que continham desenhos da professora, observamos que nenhum dos cartazes expostos na sala de atividades eram produções das crianças, pelo contrário, eram impressões prontas retiradas da *internet*, produções confeccionadas por adultos ou compradas pela professora, que demonstravam preocupação com inclusão e com questões raciais, mas que não geravam uma reflexão ou ainda uma valorização da criança como sujeito de direitos, produtora e consumidora de cultura.

Todos os cartazes expostos (figuras 16 e 17) estavam dentro da temática astronautas, um com o título de “quantos somos?”, outro de “aniversariantes”, “chamadinha” e “cantinho da leitura”, “comportamento da turma” e “o tempo”, mas não havia nenhuma demonstração de que estavam em uso, levando ao entendimento de que tinham meramente uma função decorativa.

Figura 16: Porta da Sala



Fonte: Da autora (2024)

Figura 17: Cartazes da Sala



Fonte: Da autora (2024)

Entretanto, segundo a professora, ela se preocupou em representar as diferentes crianças da turma, o que leva a refletir sobre qual a verdadeira intencionalidade? O que a professora queria mostrar com isso?

Quando questionada sobre os cartazes da sala, a professora apresentou uma resposta da qual foi extraído o excerto a seguir:

“Eu que encomendei né aqueles painéizinhos com uma colega minha assim que ela tem uma lojinha né na internet ela faz por encomenda aí eu vi num mostruário dela que tinha né esse tema que eu achei lindo né de astronautas e no tema dela né o que ela já tinha feito o mostruário dela tinha todos os astronautas branquinhos né todos os personagens eram branquinhos mas eu gosto de fazer alguma representatividade assim né colocar outras tonalidade de pele mesmo de cabelo se der quanto mais diversificado né se der para fazer eu acho que engloba mais as nossas crianças para eles se verem mesmo né aí acaba que eu pedi para ela fazer alguns moreninhos também entendeu os negros né personagens negros eu achei bonitinho” (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

Com a fala da professora, reiteramos que os cartazes eram de fato, decorativos, com a intenção somente de decorar a sala, aproximando-se do que a professora acreditava ser atrativo para as crianças, ou até mesmo, acolhedor. Entretanto, destacamos, em sua fala, um trecho em que ela diz achar “bonitinhos” os personagens negros, percebemos com isso que não houve nenhuma intencionalidade de representação. Fato que ressalta a urgência de questões raciais assim como questões ambientais serem temas a se discutir na Educação Infantil. Demonstra também as fragilidades do corpo docente dentro das instituições infantis ao terem que tratar dessas temáticas.

Quando a professora emprega o termo “bonitinhos”, reforça uma prática racista imposta historicamente, que necessita ser repensada sobretudo com as crianças bem pequenas, que ainda estão em um processo de conscientização e identificação.

Após essas reflexões, faz-se necessário repensar a organização dos móveis dentro da sala (Figuras 18 e 19), ou ainda, a quantidade de crianças que eram atendidas nesses espaços, que comportam 25 crianças, a professora, duas auxiliares e uma professora da Educação Especial, pois não possibilitava realizar rodas de conversas ou espaços para atividades no chão. Entretanto, quando não estava com muito sol ou chovendo, a professora utilizava o espaço do solário para esse fim, ou retirava algumas mesas de dentro da sala quando queria realizar alguma atividade que exigia um espaço livre maior. Mas, de forma geral, as crianças permaneciam por um tempo considerável sentadas.

Figura 18: Sala de Atividades



Fonte: Da autora (2024)

Figura 19: Varandas



Fonte: Da autora (2024)

Em tempos da era digital, nos quais as crianças estão cada vez mais imersas na Internet, conectadas a um mundo virtual e distante de seus pares, Sarmento (2004) nos ajuda a refletir sobre a importância da interação das crianças com seus pares, principalmente nas escolas, é através da interação que as crianças vivenciam nos jogos e brincadeiras, que contribuirão para sua vida cotidiana.

Coadunamos com Sarmento (2004), quando ele afirma que é na interação, no contato com realidades diferentes da sua, que a criança se constitui, que vai formando sua personalidade, sua identidade pessoal e social.

Apesar dos espaços externos serem uma opção para o desenvolvimento das atividades, a professora relatava que não entendia o porquê de existirem grades e pedras ali, pois elas ofereciam grande risco às crianças. Então, ela preferia não utilizar esses espaços para evitar acidentes e problemas maiores com os responsáveis das crianças.

Desse modo, alguns questionamentos surgem: a arquitetura de um espaço para as crianças foi realmente pensado para elas? Por que tantas grades e/ou locais que oferecem risco? Tanto vidro, tantas paredes que não podem ser sujas. Compreende-se a infância como um período da vida em que as crianças necessitam vivenciar experiências com a natureza, com seus pares e com os adultos, assim, esses espaços precisam ser locais para se pisar descalço no chão, na areia, na grama, no mato, para poder correr e brincar livremente, sem riscos.

Em relação a arquitetura da UMEI, a professora A relatou em tom de angústia que **“era uma escola linda, nova, mas que a equipe que a construiu, que a projetou, não havia mantido um diálogo com as professoras, com quem iria trabalhar diretamente lá, pelo menos que eu saiba”** (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

Ao ser questionada sobre quais espaços eram utilizados para desenvolver propostas com as crianças, ela lamentou, ao concluir que: **“Eu tento utilizar todos os espaços que são possíveis, por exemplo, trabalho bastante ali naquele pátio, que são possíveis da gente ficar com as crianças fora da sala de aula eu sempre dou um jeito de me programar né, faz parte do planejamento, faz parte dos horários que elas tenham esses horários de leitura, as brincadeiras [...] mas assim eu gostaria de poder levar na pracinha, no supermercado, [...] poder caminhar com eles pelo bairro, tomar vento, outros ares”** (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

É possível notar, diante da afirmação dela, seu anseio em utilizar outros espaços para além dos que a escola permitia com as crianças, contudo, os desafios que a escola demandava para uma saída impossibilitavam essa concretização. Reiteramos que, durante nossa permanência na UMEI, apesar da professora A relatar seu desejo em utilizar outros espaços, de fato, a maioria das propostas eram realizadas na sala de referência, com as crianças sentadas em seus lugares. Outros espaços, como pátio e parque, eram utilizados para leitura e contação de história ou brincadeiras livres, quando possível, dentro do planejamento da professora ou da UMEI, já que existia na instituição um horário pré-estabelecido para cada turma usufruir desses locais, em alguns dias da semana.

Como Cunha (2023) adverte, a rotina nas escolas é gerenciada pelas horas e nós, os adultos, acostumamo-nos com essa cultura e não levamos em conta o tempo da criança. Em uma das tardes em que estávamos com a turma, chegou “a hora do almoço”, e uma das crianças chorou porque ainda não havia terminado de colorir sua atividade, a auxiliar da turma gritou de longe para a professora, falando que “ela (a criança) estava fazendo aquilo (chorando) sempre nas aulas de Arte também, porque queria continuar”.

E, assim, muitas vezes, não conseguimos capturar e compreender as sutilezas das temporalidades infantis nos fazeres das linguagens da Arte, para, posteriormente, incorporá-las em planejamentos e proposições em Arte, entre eles: o tempo da imaginação, criação, nutrição estética,

investigação, experimentação matéria, o acaso, elaboração e miscigenação das linguagens (Cunha, 2023, p.13).

Desse modo, a autora entende que o tempo das crianças muitas vezes não coincide com o tempo dos adultos ou da escola, e nós, os adultos, sobretudo os que lidamos com as crianças nas escolas, segundo a autora, precisamos estar atentos à essas diferenças temporais das crianças. Cunha (2023, p. 13), reflete sobre a ideia de tempo expandido e apresenta a narrativa de “Juliana Bedoya, de 7 anos (Naranjo, 2018, p.56)” ao inferir que ele (o tempo) “é uma coisa que faz a gente demorar”.

Em relação aos materiais da sala de atividades, observamos que eles ficavam dispostos em 3 prateleiras, bem altas, fora do alcance das crianças e até mesmo da professora, que precisavam de auxílio de uma cadeira para alcançar/pegar/guardar algum deles. Nesse espaço, ficavam caixas organizadoras com brinquedos, livros, potes da calma — que são garrafas ou potes contendo água, pequenos objetos e glitter, eles ajudam as crianças, principalmente as atípicas, a se autorregular —, dentre outros recursos utilizados pela docente com a turma. Havia também um armário, fechado com duas portas, que era utilizado para guardar materiais como tesouras, giz de cera, lápis, cola, papéis e outros materiais.

Quando questionada se as crianças tinham acesso aos materiais livremente, a Professora A respondeu que: **“Os materiais não ficam né! Não ficam até porque os móveis que temos na sala não nos possibilitam isso. Mas eu gostaria de fazer essa tentativa, ver se daria certo essa experiência de organizar os materiais na altura deles, conforme a gente aprende, se seria mais significativo para eles [...] mas faço questão que escolham o que querem utilizar, com qual cor pintar [...]”** (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

Nessa perspectiva, tendo apresentado os primeiros momentos com as crianças e a professora na sala de atividades e como as visualidades perpassam pelos materiais escolares, paredes e “decoração”. A seguir, serão analisadas as metodologias de

leitura de imagens da professora para, na sequência, se discorrer e analisar sobre a intervenção com as crianças.

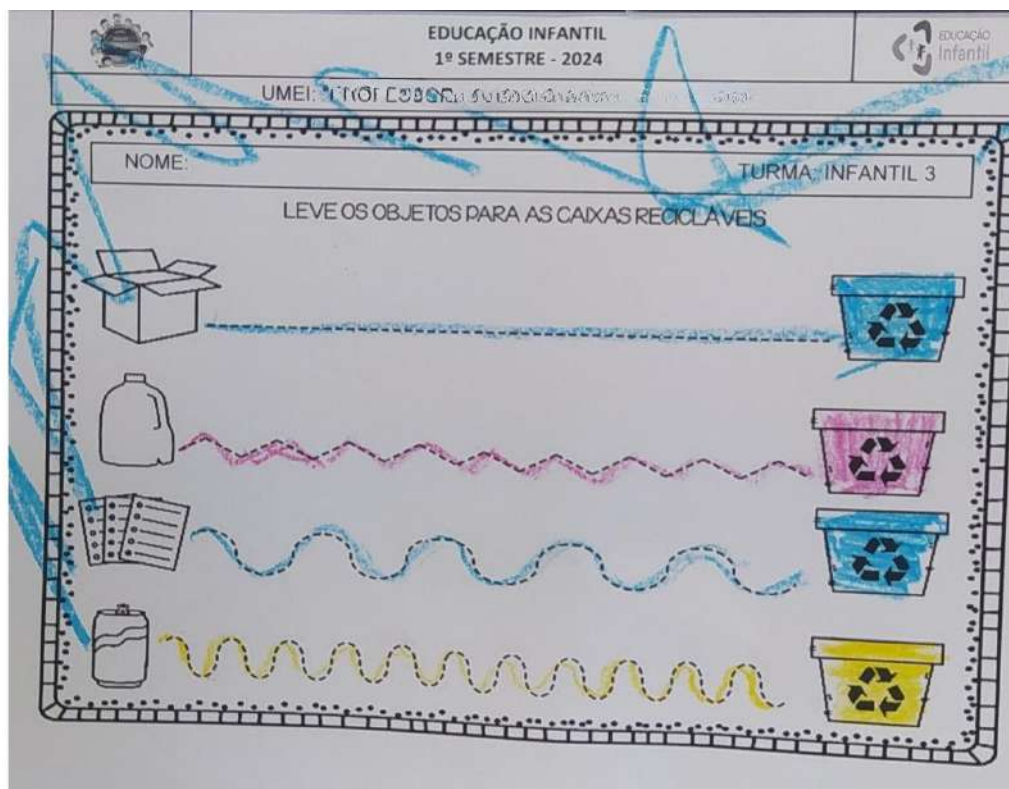
A primeira atividade realizada foi a leitura de histórias. Ler histórias era uma prática da professora que, após a leitura, disponibilizava uma atividade em folha com alguma relação com a história lida. Esses momentos de contação, mesmo com toda a dedicação da professora em atrair a atenção das crianças, percebíamos que precisavam ser breves; a professora contava a história, mostrava as imagens, dava oportunidade para as crianças participarem, comentando ou fazendo suas observações, tudo muito rápido.

Entretanto, quando esse momento começava a se prolongar, as crianças se dispersavam, começavam a mexer umas nas outras, nos objetos, nos acessórios, perdiam o interesse, assim, a professora demonstrava desconforto para finalizar a história e articulava outras formas para trazer novamente a atenção das crianças para a história, mas nem sempre era possível.

Observamos que, para aquela turma, funcionavam melhor as histórias breves e com as quais eles pudessem se envolver mais, participando, dando suas opiniões, sugestões, apresentando e formulando suas hipóteses sobre os eventos das histórias contadas.

Para realizar as atividades, a professora orientava, no quadro, como deveria ser realizada. Notamos que ela explicava como poderiam fazer para colorir, explicava sobre os contornos dos desenhos, dos espaços etc. Em alguns dias, ela fixava no quadro (Figura 20) a folha da atividade e preenchia, coloria, respondia o que esperava que as crianças fizessem, dando exemplo também do que não deveria ser feito. Em seguida, entregava a atividade para todas as crianças, que realizavam a proposta em seus lugares. Novamente, tem-se um modelo instituído.

Figura 20: Exemplo da Professora



Fonte: Da autora (2024)

A docente relatou que gostava de realizar dessa forma porque conseguia avaliar se a criança havia prestado atenção em sua explicação. Enquanto observávamos as crianças realizando algumas dessas atividades, notamos que algumas delas até cumpriam com o que havia sido solicitado, entretanto, não entendiam (ou sentiam a necessidade de continuar) o momento de parar e continuavam com os riscantes disponíveis preenchendo toda a folha.

Em uma das tardes, a professora trouxe para as crianças alguns modelos de grafismos e imagens de objetos utilizados pelos indígenas (Figuras 21 e 22), pois o projeto da escola, “Somos todos extraordinários”, provocava a pensar na

diversidade. Sendo assim, ela aproveitou para falar dos diferentes povos, de como viviam, o significado de alguns desses grafismos e imagens. E, enquanto mostrava a turma uma imagem do local onde viviam, alguns brinquedos indígenas, LA (3 anos) falou que a oca era o **“apartamento”** dos indígenas. Quando a professora mostrou a imagem de um **“pião”** e questionou sobre o que era, LA (3 anos) afirmou ser uma **“batata”**.

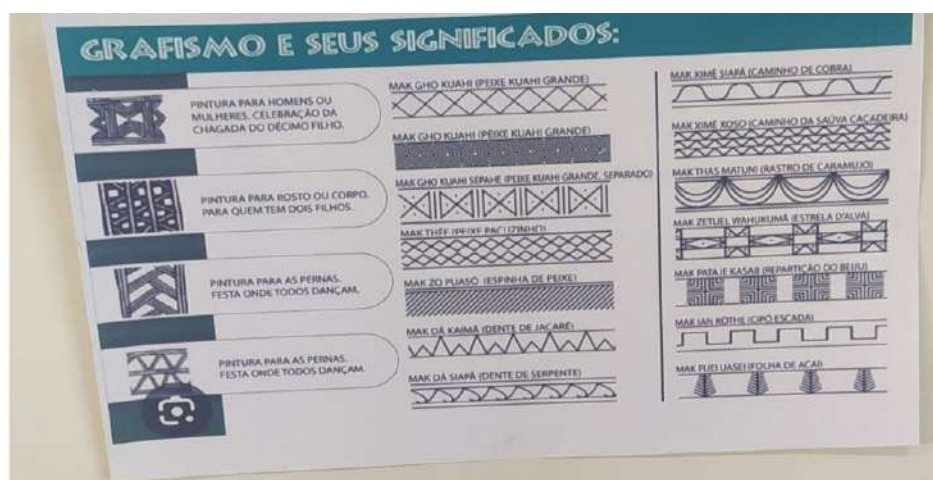
Figura 21: Estereótipos Indígenas



Fonte: Da autora (2024)

Consideramos interessante a proposta da professora em trazer para a turma os grafismos indígenas, imagens e até mesmo fotografias. Entretanto, ao longo da proposta, trouxe também desenhos carregados de estereótipos, durante uma contação de história, impressa da *internet* por ela, os quais podem ser considerados como empobrecedores ou não nutritivos esteticamente. Talvez, ela tivesse um melhor aproveitamento se fizesse reflexões com as crianças comparando tais imagens.

Figura 22: Grafismos



Fonte: Da autora

Durante os momentos de leitura de histórias, percebemos que a professora trabalhava com as crianças a leitura das imagens, desde a capa do livro, questionando e dando oportunidade para que falassem o que viam, o que achavam que era, o que achavam que estava escrito. Eram momentos de muito entusiasmo para elas, todas queriam participar dando suas opiniões e revelando seus conhecimentos sobre o que surgia. Nesses momentos, percebemos, de forma

acentuada, o conhecimento prévio que as crianças traziam de casa, os repertórios da cultura visual a que tinham acesso, dentre outros.

Na ocasião, um filme que estava em evidência era “Divertidamente 2”, então, todas as crianças relacionavam as cores ou sentimentos com as características do filme. B (3 anos), durante uma dessas percepções, disse que **“vermelho, é a cor do Homem Aranha. Vermelho é a cor do raiva”**.

Certo dia, ao chegar à escola, eu estava vestindo uma blusa com a logomarca da Mulher Maravilha, P (3 anos) correu em minha direção, rapidamente, fez a leitura da imagem que estava em minha camiseta (Figura 23) e empolgada contou: **“meu aniversário vai ser da Mulher Maravilha também”**.

Figura 23: Mulher Maravilha



Fonte: Da autora (2024)

As crianças trazem de suas casas e do meio social em que vivem um repertório imagético que se constitui muito mais com as imagens da cultura visual do que com as imagens da arte. Nesse contexto, compreendemos que professoras e professores possam contribuir para uma reflexão sobre tais imagens nas escolas e, ainda, ampliar os repertórios das crianças quando propõem atividades ou utilizam imagens em suas propostas com intencionalidade. Ou seja, é preciso pesquisar e selecionar

imagens que sejam fontes potentes de pesquisa visual também para as crianças, pois quando elas reconhecem que diferentes artistas representam árvores, ou qualquer outro elemento, de diversas/os formatos, cores, texturas, tamanhos... certamente isso reverberará na produção dos desenhos, possibilitando que criem e se expressem sem medo de “errar”.

V (3 anos), correu ao nosso encontro e contou que em sua casa havia um **“Hulk”**. Já H (3 anos), veio feliz falar que seu aniversário seria da **“Pepa”**, e, assim, todos os dias, elas narravam fatos que aconteciam ou que planejavam ou fantasiavam ou fabulavam em suas mentes, informando suas preferências e seus repertórios. Nesses momentos, aproveitávamos e fazíamos algumas perguntas para conhecer suas preferências, seus desenhos favoritos, de quais atividades gostavam mais na escola, se tinham costume de passear com suas famílias, ir ao teatro, a exposições, galerias, dentre outros.

P (3 anos) disse: **“eu gosto de *shopping*”**, nesse momento, outras crianças que estavam próximas, quase que em coro, informaram: **“eu também, eu também”**, indicando que existia uma grande preferência da turma por passeios no *shopping*. H (3 anos) contou que também gostava de ir à praia e à pracinha. Mas quando indaguei sobre exposições e galerias de arte, fui surpreendida com a resposta de J (3 anos): **“tia, o que é isso?”**.

Ficava evidente, nas respostas das crianças, que os locais que costumavam frequentar, além da escola, era um *shopping* existente num bairro próximo à escola, a pracinha do bairro e à praia, o que confirmava as informações das fichas de anamnese, às quais tive acesso. Elas costumavam frequentar esses locais, além de casa de parentes e igrejas. Novamente, acentuamos a importância da escola para essas comunidades como potencializadora e ampliadora de referências culturais, ou seja, uma “ponte” de acesso aos equipamentos culturais, ao levar as crianças em visitas não somente a museus e galerias, mas também a peças teatrais e musicais, promovendo, assim, a ampliação do repertório delas e de professoras e professores. De acordo com Góes (2023, p. 114):

Proporcionar à criança a convivência com diferentes manifestações artísticas e culturais (locais e universais) é o que nos incita a pensar, em uma perspectiva decolonial, em como romper com o discurso hegemônico (clássico, masculino, branco, europeu e norte-americano) que perdura até hoje nos espaços educacionais e nos processos de produção de conhecimento.

Desse modo, a autora contribui afirmando que quando proporcionamos às crianças conviver com diferentes manifestações culturais, além de ampliar seu repertório visual, contribuímos para romper com os discursos hegemônicos, aos quais elas estão ainda fortemente expostas.

Quando questionamos à professora sobre como realizava seu planejamento, se havia parceria entre as professoras de turmas/áreas e como elaborava as atividades propostas para a turma. Sobre a parceria com o professor de Arte ela relatou: **“eu não tenho trabalhado em parceria com o professor de Arte, mas eu acho importante essa parceria, não tenho conversado com ele sobre o que ele tem trabalhado, mas acho importante para ele complementar o nosso trabalho, a gente complementar o dele [...]”**. (Professora A, entrevista realizada em fevereiro/2024).

Nessa afirmativa, compreendemos que, mesmo tendo conhecimento da importância que existe na parceria entre os/as professores/as de referência e os/as de Arte, a docente afirmou que não havia, e foi além, disse que ela também não sabe o que está sendo trabalhado em Arte com as crianças naquele momento, ou seja, não existe parceria, o que nos leva ao entendimento que os trabalhos são realizados de modo totalmente isolados.

Ainda sobre o planejamento, ela relatou que realizava seu planejamento de acordo com o projeto da escola, ou com algum acontecimento que surgia de interesse na sala, com as crianças, mas as demandas da escola eram muitas e nem sempre conseguia realizar como o desejado. Inclusive, na UMEI, era comum trabalhar datas comemorativas de acordo com a temática. Desse modo, ela selecionava algum livro ou história para ser contada para a turma (Figura 24) e, em seguida, realizava

atividades em folha, pois, para ela, “[...]as crianças gostam (das atividades de folha). Ficam mais quetinhas [...]” (Entrevista realizada em fevereiro/2024).

Figura 24: Contação de História



Fonte: Da autora (2024)

De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022), o professor/a necessita de um planejamento que de fato promova e contribua para a formação de novas capacidades do psiquismo infantil. Concordamos com as autoras, quando elas afirmam que é preciso promover a relação educativa entre professores/as e crianças, entretanto, uma aprendizagem eficiente não requer que, durante todo o período em que a criança estiver na instituição, o/a professor/a esteja mediando

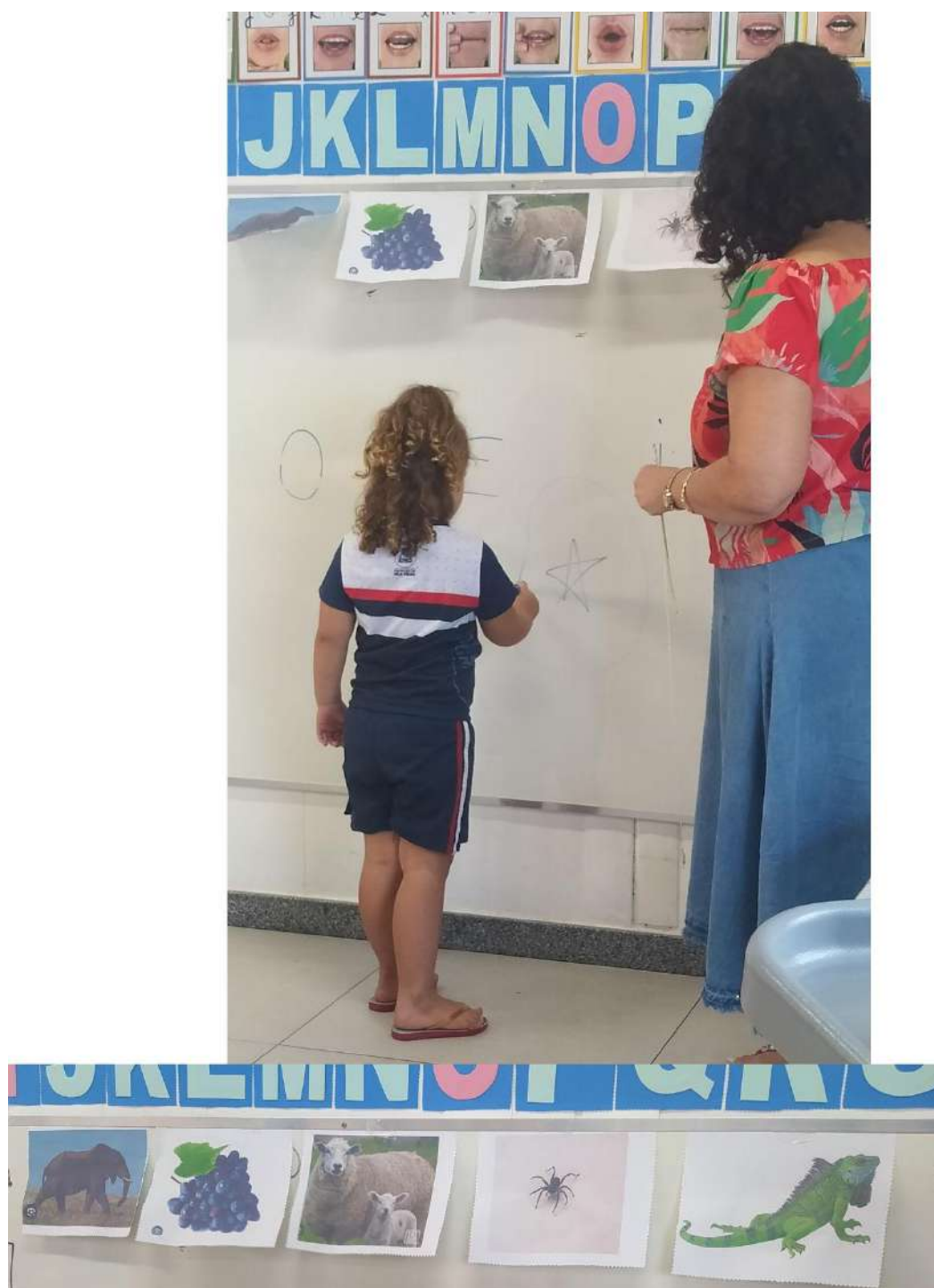
alguma atividade. Em vez disso, ela/ele pode organizar o tempo e espaço, pois “[...] Organizar o tempo e espaço da educação infantil de modo que a criança possa fazer escolhas e fixar-se em ações compartilhadas com seus pares evidentemente também movimenta aprendizagens!” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 57).

Nos momentos de contação de história, a professora permitia que as crianças participassem colaborando com algo sobre a história ou sobre eles, ela aproveitava e perguntava sobre o que viam na capa, as cores, o que achavam que estava escrito, mas, em alguns desses momentos, também observamos que antes que as crianças respondessem, em um impulso, a professora já falava do que se tratava. Esses momentos costumavam ser breves, acreditamos que devido à pouca idade, ao tempo de concentração das crianças, talvez, até mesmo pela forma ou por ser rotineiro para elas.

Por meio da entrevista com a Professora A e da observação de sua prática, compreendemos que ela tem conhecimento da importância de se permitir que as crianças falem, entretanto, por conta da “desordem” que isso causava em alguns momentos, ela acabava não permitindo que as crianças narrassem suas experiências.

Sobre a utilização de imagens nas atividades e propostas realizadas em sala, ela informou que trazia, sim, imagens retiradas da *internet*, mas que, na medida do possível, trazia também as imagens reais (Figura 25). Segundo seu relato, ela gostava de mostrar como as coisas são de verdade, mas que, na correria, por trabalhar em dois turnos, utilizava atividades prontas da *internet*.

Figura 25: Imagens Reais

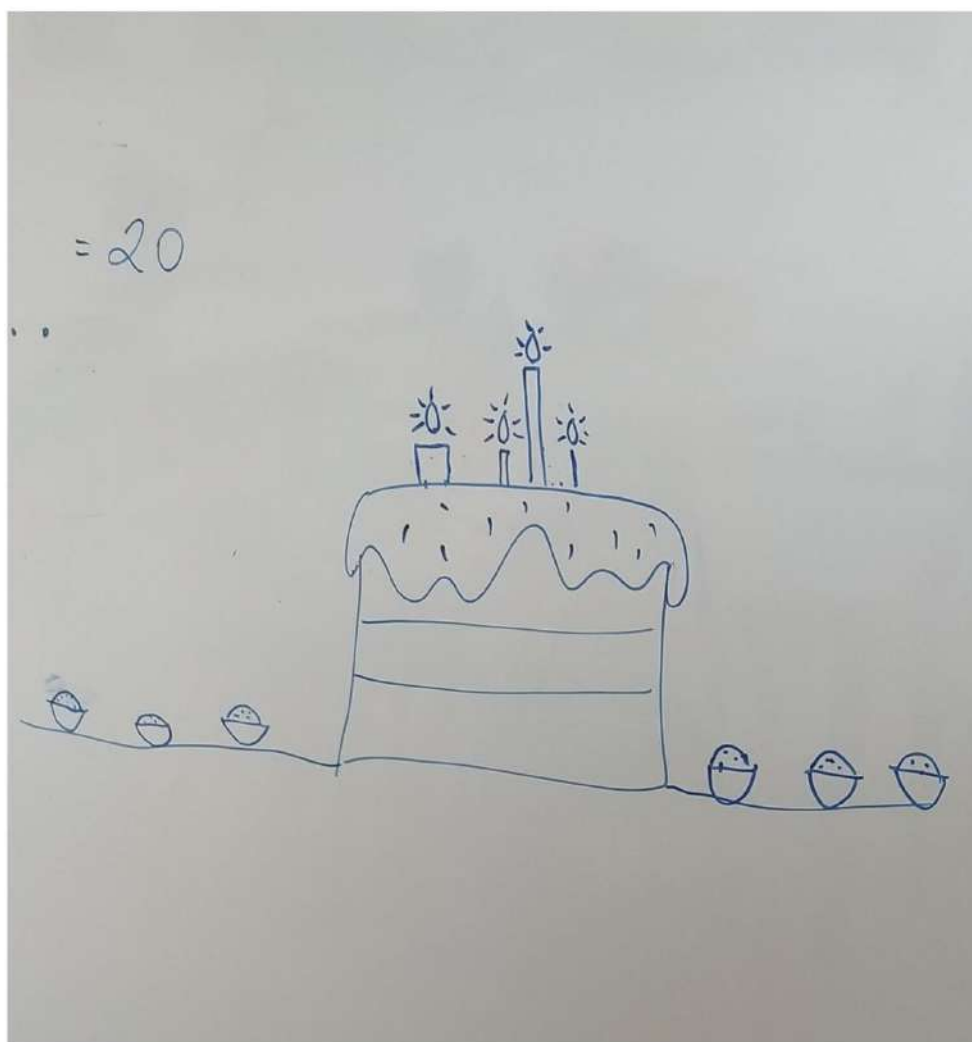


Fonte: Da autora (2025)

Na imagem acima, podemos observar a professora A, que, na ocasião, convidava uma criança por vez para fazer um pareamento entre a imagem e a vogal que

iniciava cada figura. Confirmando sua fala, que levava outras imagens para ilustrar suas aulas, além das retiradas da *internet* nas atividades. Apesar de, nessa mesma atividade, ser possível observar, bem no centro da imagem, que ela realizou o desenho representando uma estrela, assim como a observamos fazer outros desenhos também no quadro, como os das figuras abaixo (Figura 26).

Figura 26: Desenho da Professora



Fonte: Da autora (2024)

Nessa imagem, a professora representa um bolo de aniversário e docinhos para explicar e ilustrar quantidades, numerais e noções de lateralidade, o que ou quantos havia acima, abaixo, ao lado etc.

Nesse mesmo dia, após contar uma história para a turma, como havia “um tempo” para o horário do jantar, ela entregou uma folha em branco para que as crianças desenhassem, livremente, com lápis de cor e giz de cera, os materiais que eram mais utilizados por elas. Nesse momento, aproveitamos para caminhar entre as mesas e observá-las, quando duas produções nos chamaram atenção (Figura 27).

Figura 27: Desenho das Crianças “o bolo”



Fonte: Da autora (2024)

Na figura, embora a maioria das crianças ainda estivessem em um processo de desenvolvimento do desenho figurativo, fica evidente que a produção da criança havia sido inspirada no desenho da professora, pois é possível identificar nos elementos desenhados pela criança o bolo, os doces ao lado do bolo e, inclusive, a vela por cima do bolo. Continuando as observações entre as produções, encontramos outra com as mesmas características (Figura 28).

Figura 28: Desenho das Crianças “o bolo 2”



Fonte: Da autora (2024)

Diante dos estudos e dos dados do campo, inferimos que a produção realizada pela professora influenciava diretamente na produção das crianças, nesse sentido, ressaltamos a necessidade de se ter na sala de referência, como nas atividades, imagens que ampliem o repertório da turma, não que ditam modos, padrões ou estereótipos de como desenhar, ou seja, que as estimulem, que as provoquem a pensar, a pesquisar, em diferentes visualidades, elementos para comporem seus registros/produções.

Quando apresentamos os objetivos da pesquisa à professora e dissemos que pretendíamos fazer uma proposta com as crianças, ela pediu que, se possível, fosse de acordo com o que estavam trabalhando, foi então que surgiu a ideia do autorretrato, pois poderia refletir sobre a valorização das diferenças e das semelhanças de cada criança, já que isso fazia parte da proposta do projeto da escola e também da turma.

Pensando nesse contexto, era preciso selecionar um livro infantil que atendesse às características da turma, que apresentasse uma história curta e imagens que corroborassem para a participação efetiva de todo grupo. Assim, foi escolhido o livro “Eu sou assim e vou te mostrar” (Figura 29), de Heinz Janisch. A história descreve as partes do corpo humano, suas características, semelhanças e diferenças, fazendo um paralelo com as partes do corpo dos animais, temática que chamava muito a atenção das crianças e, por esse motivo, foi escolhida.

O texto da história apresenta frases curtas, com rimas divertidas, que atraem a atenção das crianças, e com ilustrações interessantes. No final do livro, há um espelho para que cada criança olhe para si mesma e perceba como somos todos geniais.

Figura 29: Livro Eu sou assim

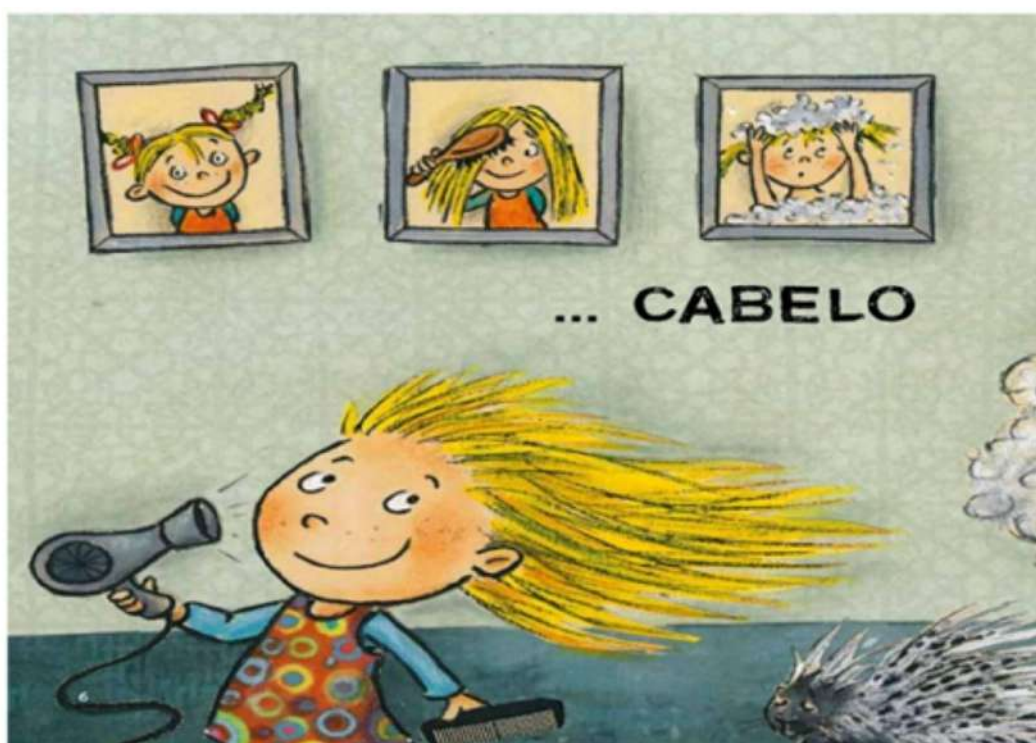


Fonte: Capa do Livro “Eu sou assim e vou te mostrar”

O momento da leitura foi como esperado, as crianças interagiam, sorriam e ficavam atentas para saber qual seria a próxima parte do corpo, já que, a cada página, era apresentada uma parte do corpo, cabelos, olhos, boca, nariz, dentre outras. Assim, elas apontavam para as imagens quando surgia algo em que elas se reconheciam. H (2024), assim que viu o livro em minha mão, gritou de onde estava: **“Tia, o cabelo do menino é igual o meu”**. Surpreso ao se reconhecer na imagem de um menino na capa do livro.

Entretanto, salientamos que, no interior do livro, na página destinada a explorar os diferentes tipos de cabelo, o destaque foi para um cabelo liso e loiro (Figura 30). As ilustrações não continham cabelos crespos, encaracolados ou estilo *black power*. Portanto, nesse momento, aproveitei para fazer uma reflexão com as crianças sobre os tipos de cabelo das crianças daquela turma. Crespos, lisos, encaracolados apareceram somente no final da história.

Figura 30: O Cabelo

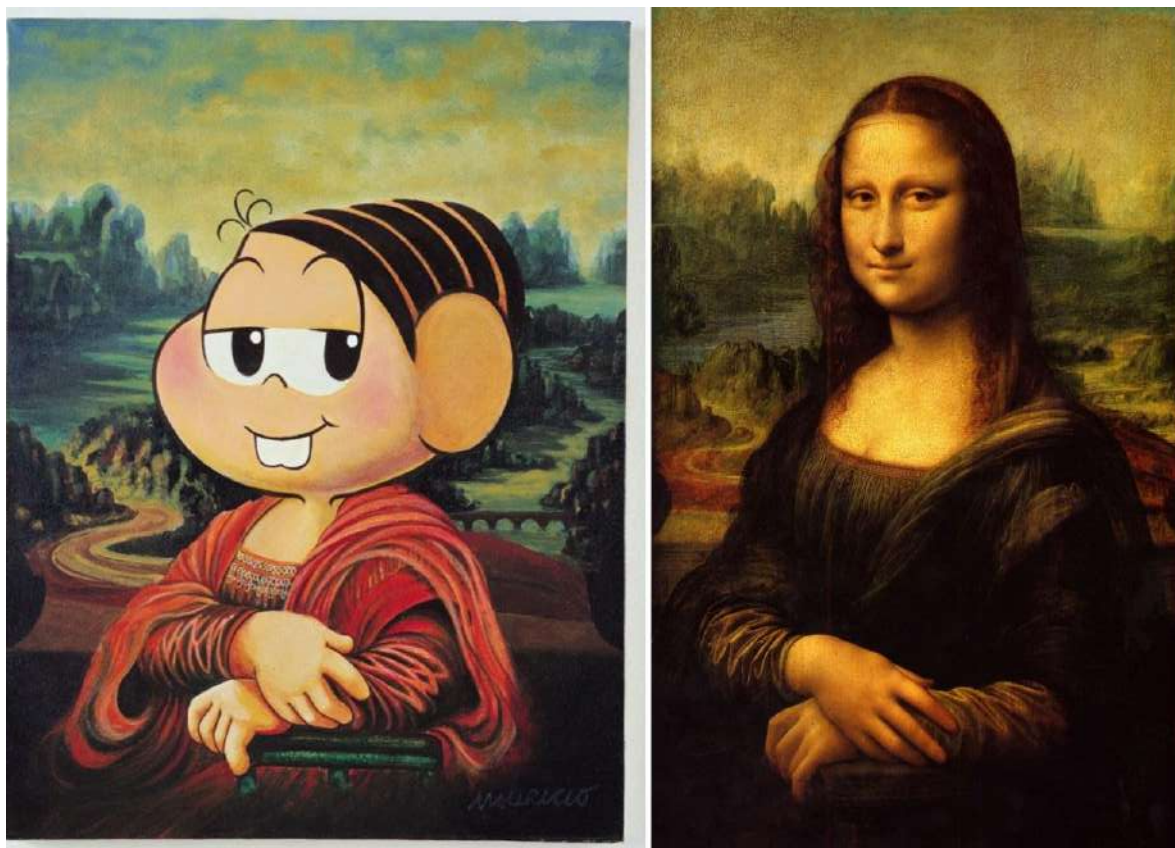


Fonte: Página 6 do livro Eu Sou Assim (2017)

Após a história, propusemos que permanecessem alguns instantes à frente de um espelho, para que observassem suas características físicas, a cor da pele, o cabelo, o formato da boca, dos olhos etc. Em seguida, explicamos sobre o autorretrato, colocando, à disposição delas, algumas referências estéticas de retratos e autorretratos de dois artistas, que são muito conhecidos socialmente, como Van Gogh e Leonardo da Vinci.

O objetivo maior era perceber se as crianças já tinham esse repertório de artistas constituído, ou se a escola se incumbiria de fazê-lo. Ademais, diferentemente das imagens selecionadas desses artistas, o livro de literatura apresentava ilustrações que compreendemos ser outra forma de representação imagética. Com o objetivo de aproximar a Arte do que as crianças já conheciam — a partir da cultura visual —, selecionamos também o livro “História em Quadrões”, de Maurício de Sousa. Apresentamos, então, a imagem da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, e uma releitura com os traços da personagem Mônica (História em Quadrinhos da Turma da Mônica) (Figura 31).

Figura 31: Monicalisa e Monalisa



Fonte: Montagem da Autora (2025)

As crianças logo reconheceram e ficaram entusiasmadas para ver as outras páginas. Aproveitei o momento para verificar se elas conheciam as obras Mona Lisa (Leonardo da Vinci) e “Retrato do Artista sem Barba” (Van Gogh). Essas obras estavam reproduzidas em papel, o que permitia que elas as observassem e tocassem (Figura 32).

Figura 32: Crianças observando as obras



Fonte: Da autora (2024)

Salientamos, aqui, que obras como as de Leonardo da Vinci e Van Gogh são obras muito conhecidas mundialmente, do público em geral. Entretanto, quando propusemos 140 obras para a turma, imaginando que já as conheciam, para nossa surpresa, elas não conheciam. Somente as professoras as reconheceram.

É compreensível que as crianças não as reconhecessem, mas, certamente, ao longo do processo de escolarização, elas entrarão no repertório dessas crianças, reafirmando, assim, que o ensino da Arte ainda é engessado, reprodutivista e limitado a artistas homens, brancos e europeus, e que a escola insiste em repetir mais do mesmo.

Como a turma se dispersava facilmente, as propostas precisavam ser breves. Diante disso, optamos por mostrar, outras obras de maneira que atraísse a atenção delas novamente. Então, apresentamos-lhes, com auxílio do *140 obras*, algumas obras disponíveis no site Repositório de Artes Visuais da Ufes¹³. Permitimos que elas observassem as obras e conversamos com elas sobre algumas curiosidades, entretanto, o que mais chamou atenção foi saber que aquelas obras eram de artistas vivos/os e que moravam próximo delas, como Juliana Pessoa, Keka Florêncio, Kika Carvalho, (Figura 33) dentre outras que foram selecionadas para compor o livro-brinquedo, juntamente com as imagens dos autorretratos que as crianças produziram.

H (3 anos) achou que o menino representado por Kika Carvalho se parecia com ele, já P (3 anos) contribuiu: **“Tia, parece com minha vó”**, referindo-se à obra de Juliana Pessoa. L (3 anos) contou que as “meninas”, de Keka Florêncio, pareciam-se com suas bonecas.

¹³ O Repositório de Artes Visuais é um projeto de extensão coordenado pela professora Dra Margarete Sacht Góes, que objetiva discutir e elaborar propostas de ações educativas juntamente com as/os docentes da área de Arte da rede básica de ensino. Para saber mais acesse: <https://repositorioartesvisuais.ufes.br>

Figura 33: Obras de Artistas Capixabas

Keka Florêncio



Kika Carvalho



Juliana Pessoa



Fonte: Repositório de Artes Visuais da Ufes

Como nossa intenção era utilizar artistas diferentes dos mostrados inicialmente, que eram homens, europeus e brancos, buscamos por artistas mulheres, pretas e locais e que utilizassem uma linguagem que se aproximasse da nossa proposta de retratos e autorretratos. Além disso, queríamos apresentar artistas que trabalhavam de outros modos, que não exibiam suas obras somente em museus como o grafite; ou seja, mostrar para as crianças que arte não era somente o que estava em museus e galerias. Pois, como Valle infere:

Muitas das obras contemporâneas nos convidam a abandonar preconceitos em relação ao que “pode ser arte”, o que nos impele a abandonar imaginários construídos, assim como revisitar os repertórios que alimentamos com aquilo “que pode ser considerado arte”. Incita-nos, principalmente, a recusar modelos prescritivos de observação e deleite para implicar-nos com diferentes formas de compreensão e produção de sentido. Isto é, convoca-nos a ativar todo o tipo de relações positivas: táteis, imersivas, participativas, colaborativas, corpóreas, performáticas, virtuais, discursivas, literárias, enfim, plurais, híbridas e transdisciplinares (Valle, 2021, p. 165).

O autor afirma a relevância que a Arte Contemporânea tem para desconstruir tudo aquilo que pensamos sobre o que é ou não arte. Por esse motivo, torna-se importante inseri-la, o quanto antes, nas propostas da Educação Infantil.

Nesse sentido, após conversarmos sobre as artistas mulheres, explicamos sobre a proposta, ou seja, que convidaríamos cada uma das crianças para brincar de ser artistas e realizar seus próprios autorretratos. Então, questionamos com qual dos materiais gostariam de realizar a proposta, a maioria escolheu a tinta.

No decorrer da pesquisa de campo, observamos que, de fato, era do que mais gostavam, mas não era utilizado com frequência, na maioria das vezes, usavam somente o lápis de cor ou o giz de cera. Na imagem (Figura 34), N (3 anos) observa com a atenção os tons de azul que se formam enquanto experimentava misturar as tintas azul e branco.

Figura 34: Atividade Preferida



Fonte: Da autora (2024)

Na sequência, sugerimos que ficassem em frente ao espelho da sala e observassem suas características físicas, a cor da pele, o formato do rosto, do cabelo, os olhos, o nariz, a boca, as orelhas. Observavam e aproveitavam para fazer expressões faciais, caretas, mostravam a língua, davam sorrisos largos, abriam a boca. Em seguida, preparamos o espaço que utilizaríamos papéis, lápis, tintas e um espelho menor para o caso de alguma criança sentir a necessidade de se olhar novamente (Figura 35). Assim, iniciaram-se as produções (Figura 36).

Figura 35: Os materiais



Fonte: Da autora (2024)

Figura 36: Iniciando as produções



Fonte: Da autora (2024)

Como a intenção era ouvir as percepções das crianças no decorrer da proposta, optamos por realizar esta etapa da atividade individualmente com algumas crianças e, em pequenos grupos, com outras. Ademais, esses autorretratos fariam parte do livro-brinquedo que intencionávamos produzir juntamente com elas. Desse modo, por conta das demandas da escola e por querer ouvir cada uma delas, permanecemos uma semana realizando essa proposta.

A (3 anos), assim que foi chamada, sentou-se próximo a nós e iniciou o diálogo informando: **“Tia, eu não sei desenhar”**! Diante dessa situação, entregamos-lhe o pequeno espelho que tínhamos na mesa e pedimos que se olhasse novamente, então, sugerimos que nos contasse o que via, seus olhos, nariz, boca, como eram, para que fizesse no papel o que ela enxergava no espelho. Com timidez, ela iniciou sua pintura. L (3 anos) já foi mais ousado e falante, foi logo pegando o pincel e vendo a cor que queria para fazer seu rosto no papel. **“Tia, meu cabelo é preto”**.

Embora tivéssemos deixado à disposição delas tons de tinta de acordo com os tons de pele que elas falaram enquanto se observavam, também deixamos, na mesa próxima, outras cores, para observar se alguma delas pediria outras tonalidades, o que poderia ocorrer a partir da inspiração da obra de Kika Carvalho. Entretanto, todas mantiveram as cores de pele padrão.

M (3 anos), mesmo sendo uma criança com tom de pele mais claro, escolheu a cor marrom escuro para pintar sua pele (Figura 37) e, durante nossa conversa, ele revelou que aquela não era a **“cor dele”**, mas que aquela **“era mais bonita”**. A afirmação de M nos fez retornar aos cartazes que decoravam a sala e questionar se aquela informação o estava influenciando de alguma forma.

Observamos que, tanto M (3 anos) como I, H e G (3 anos) (Figuras 38, 39 e 40), fizeram seus cabelos inspirados nos desenhos da Professora A. Ao pintar, eles faziam o mesmo movimento que ela realizava no quadro para representar cabelos encaracolados, quando desenhava representando meninas e meninos para a contagem da turma.

Figura 37: M (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

Figura 38: I (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

Figura 39: H (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

Figura 40: G (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

M I (3 anos), enquanto pintava, enunciou: **“Tia, minha boca é rosa, mas quero colocar um batom vermelho”** (Figura 41). Em seguida, completou: **“Ah, vou botar um blush também”**, e sorriu, divertindo-se com sua pintura.

Observamos que as crianças realizavam a proposta concentradas, quando tinham dúvidas, olhavam-se novamente no espelho conforme nosso combinado inicial. Muitas delas percebiam as cores como elas são realmente, outras preferiam experimentar, ousando em pintar conforme julgavam ser “mais bonito” ou simplesmente porque não estavam interessadas em uma proposta realista. Talvez quisessem imaginar como seriam, se fossem diferentes, ou ainda, apenas faziam como enxergavam. MU (3 anos) não sabia por onde começar, então, com o intuito de ajudá-lo, iniciamos perguntando sobre suas características, assim, quando perguntamos qual era a cor de seu cabelo, com firmeza, respondeu **“memelho”**. E assim o fez (Figura 42).

Figura 41: M I (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

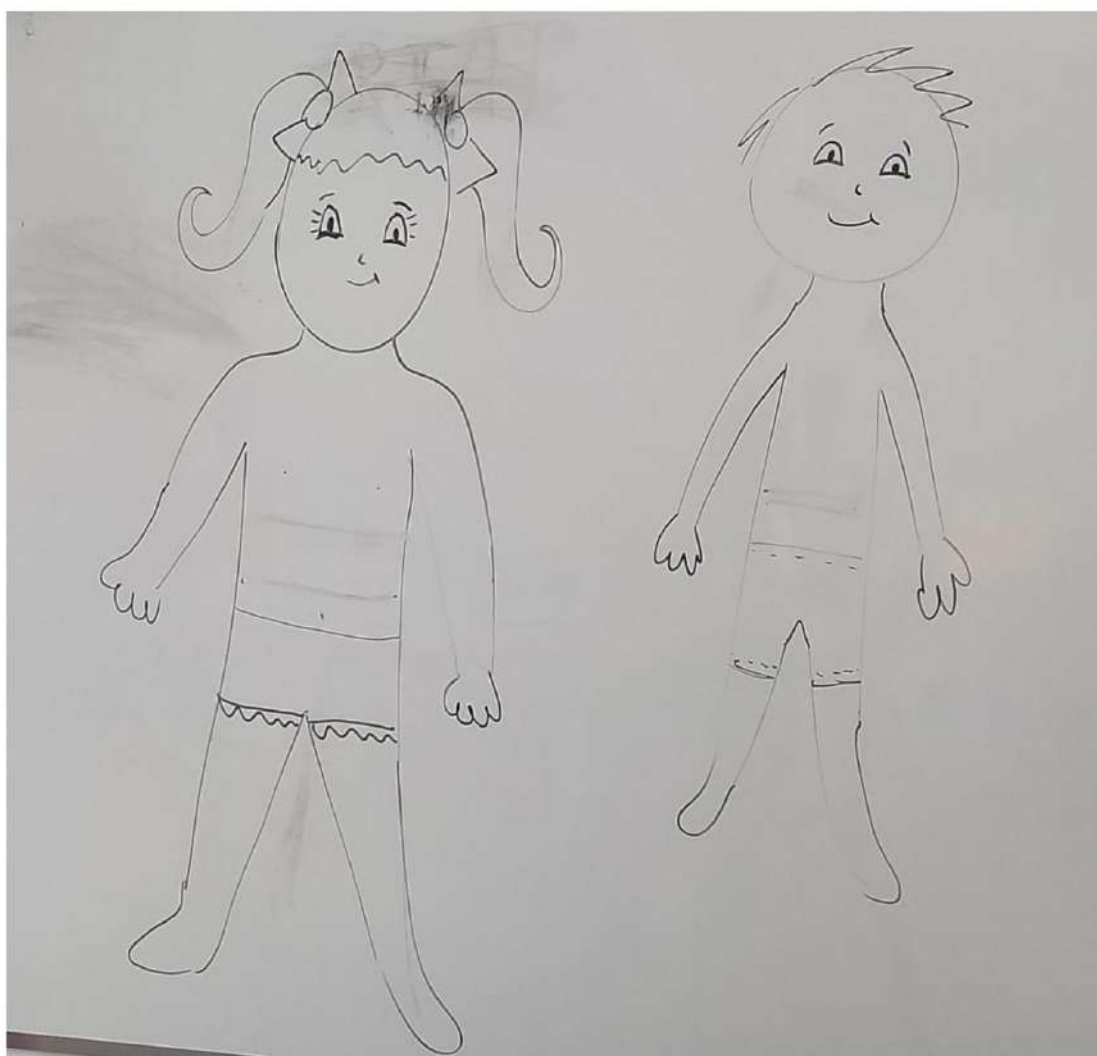
Figura 42: MJ (3 anos)



Fonte: Da autora (2024)

Durante as observações em campo, observamos que era constante a prática da Professora A em representar figuras humanas no quadro, mesmo que sem uma intencionalidade consciente, compreendemos que tais representações estavam formando subjetivamente o repertório imagético das crianças, pois, em muitas de suas pinturas, observamos as referências da professora. Como na Figura 43, na qual a professora, no quadro, representa uma menina e um de menino.

Figura 43: Desenhos da professora 2



Fonte: Da autora (2024)

Quando nos aproximamos dela, começou narrar as personagens que conhecia, **“Olha tia, o Saci, olha tia a Emília”**. Percebemos que nenhuma reflexão era feita nesses momentos, somente a orientação para não colocar as mãos nas imagens. Em conversa com a professora, ela relatou que não colocavam cartazes do lado de fora por uma orientação da escola, de acordo com ela, a diretora acreditava que isso “estragava as paredes”.

Observamos que tanto os desenhos da professora no quadro quanto as imagens refletiram na produção dos desenhos das crianças no decorrer da semana. Como se pode observar nos olhos da produção de L (3 anos), (Figura 45), que nos narra: **“tô fazendo a Emília”**.

Figura 45: L desenhando



Fonte: Da autora (2024)

Embora as crianças fossem bem pequenas, com a oralidade ainda em desenvolvimento, muitas, inclusive, com problemas na fala, e, em muitos momentos, fosse preciso nos esforçar para compreender o que queriam dizer, percebemos que elas estavam disponíveis para nós assim como estavam disponíveis para tudo que as rodeiam no ambiente escolar.

Diariamente elas nos traziam flores como forma de agradecer nossa presença e, nesse movimento da pesquisa, ao estarmos cotidianamente com elas, compreendemos que as imagens que eram disponibilizadas sem qualquer intencionalidade, sem o direito ou um convite à reflexão, levavam-nas a reproduzir ou construir seus modos de desenhar e ler o mundo, ou seja, a alfabetização do olhar se constituía de acordo com o que lhes era, de certo modo, oferecido e até mesmo “imposto”, mesmo tendo a justificativa de que era “sem intenção”.

6 NAS FLORES SE INSPIRAR

Nesse momento do texto em que talvez o leitor ou a leitora espera encontrar finalmente as conclusões e respostas às questões iniciais, recordamos de tantas flores que recebemos das crianças ao longo dos dias em que permanecemos com elas, vivenciando seu cotidiano escolar. Ainda tão novas, mas já marcadas pelo tempo, pelas influências das famílias, das visualidades cotidianas, do contexto social em que vivem e, ainda, pelas influências com ou sem intencionalidade dos que, com elas, habitam a instituição escolar infantil.

Vimos crianças correndo, brincando, mas também, em praticamente todas essas atividades, algum adulto a ordenar que parassem e se acalmassem, a direcionar seus fazeres. Vimos folhas em branco, muitas delas, inclusive, como retratos, imagens imortalizadas em práticas pedagógicas que se reproduzem, simplesmente, porque **“sempre foi assim, sempre fizemos assim”!!!** Ou seja, fizeram conosco e não sabemos, ou tememos, fazer de outra forma, ou ainda, simplesmente porque temos receio em desbravar mares antes nunca navegados, ir além do horizonte, conhecer outros oceanos.

Inspiramo-nos nas flores, de tantos formatos e cores, cada uma diferente, cada uma especial, porque assim também compreendemos serem as crianças e as infâncias. Em um país gigante como o Brasil, com dimensões continentais, com tanta diversidade, enxergá-las de maneira única, idealizada, parece-nos negligência.

Ao iniciarmos esta pesquisa, com o objetivo de **problematizar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar nos espaços da Educação Infantil**, mas, diante das observações, compreendemos que essa pesquisa não se finaliza aqui, mas se inicia, pois há muito caminho a percorrer. Ressaltamos que as crianças nos inspiraram, assim como as flores, a enxergar um mundo no qual precisamos coexistir e resistir.

Desse modo, acreditamos que a infância, ou melhor, as infâncias, poderiam ser tratadas com mais esmero. Deixá-las viver plenamente suas infâncias, que consideramos a etapa mais importante. Acreditamos que seja na relação entre professor/a e criança que o aprendizado com sentido e efetivo aconteça, para que, assim, a responsabilidade das instituições de ensino infantil reverbere, por meio dos conhecimentos constituídos historicamente, contribuindo para a formação e autonomia das crianças.

Compreendemos que talvez este seja o momento de pensarmos as infâncias não para um futuro, mas, sim, como um presente, como experiências de vida que acontecem no agora. Vivemos plenamente juntamente com elas as suas infâncias, permitir-lhes viver plenamente... permitir que corram, que falem, que andem fora da linha, que pintem fora dos contornos, que sujem, que se sujem, que andem pelas salas, que conversem e aprendam umas com as outras, que tenham acesso aos materiais que desejam, que tenha direito à escolha, que tenham acesso a lugares onde a arte e a cultura sejam conectadas com a vida, que tenham móveis próprios para o tamanho de seus corpos, que tenham segurança física e intelectual, que tenham dignidade, que tenham seus direitos garantidos e tantas coisas quanto precisarem. Que tenham infâncias!

Ao se retornar à história social das infâncias, podemos perceber que muito já foi realizado, entretanto, muito ainda há para ser feito. Quando se constata que ainda existem escolas que utilizam materiais que prejudicam o meio ambiente, professores/as com falas racistas, com produções de adultos, com imagens e atividades retiradas da *internet*, carregadas de estereótipos e reproduzidas ano a ano, professores/as que não trabalham em parceria, percebemos grandes desafios que precisam ser enfrentados.

Salientamos, também, que as práticas da professora que colaborou com esta pesquisa, em muitos momentos, faziam-nos entender que ela buscava realizar seu melhor dentro das possibilidades e da realidade da instituição, inclusive, em muitas

vezes, buscando, com recursos próprios, adquirir materiais para o desenvolvimento de suas propostas.

Observamos, ainda, que a UMEI não parecia uma instituição de Educação Infantil, pois tinha uma arquitetura e ornamentação “fria”, com paredes brancas, sem produções das crianças, que não podiam ser expostas nas paredes. Essas observações levaram-nos a refletir sobre como a instituição pensava as infâncias, como pensavam as imagens, para quem era a instituição?

Ao problematizarmos as leituras e as percepções que as crianças produziam nas imagens que lhes eram ofertadas, compreendemos que elas enxergavam tais imagens como as “certas”, como o referencial a seguir, por esse motivo, produziam inspirando-se nos desenhos da professora ou das imagens que lhes eram disponibilizadas por ela.

Diante disso, acreditamos que, quanto mais imagens da arte ou da cultura visual lhes forem ofertadas, melhor será a nutrição estética delas, pois, assim como os alimentos, que precisam ser variados, também as imagens precisam. Entretanto, essas mesmas imagens precisam ser problematizadas, questionadas, estabelecendo um diálogo com as crianças. Desse modo, quanto mais formas de se produzir imagens (desenho, pintura, fotografias...) forem apresentadas, melhores e mais criativas serão suas produções. Reiteramos, portanto, que as imagens são materiais de pesquisa para ampliação do repertório das crianças, por isso, a premência de se fazer uma curadoria imagética com intencionalidade pedagógica, assim como fizemos com as mulheres artistas. Não é qualquer imagem que nutre uma criança, ao contrário, muitas delas destroem o seu potencial criativo.

Os desenhos estereotipados e os materiais como atividades, cartazes decorativos ou murais aos quais as crianças têm acesso nos espaços da instituição, interferem nas produções delas. Como vimos nos desenhos dos bolos, cabelos e olhos, que se repetiam a partir do exposto no quadro pela professora, ou ainda, os que foram inspirados nos desenhos estereotipados, retirados da *internet*, bem como aqueles

reproduzidos a partir da imagem da Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo, exposta no corredor entre as salas.

Compreendemos que ampliar o repertório visual das crianças se faz necessário, para, além de recusar modelos prontos, ser capaz de problematizar, questionar aquilo que lhe é oferecido.

No tempo em que permanecemos na escola, conseguimos nos aproximar bem das crianças e da realidade de cada uma. Observamos que, para nossa surpresa, as paredes da escola eram brancas. Eram poucas as imagens que circulavam nos espaços da escola, os cartazes que eram expostos permaneciam somente um dia, para não “sujar e estragar” a instituição, ponto que nos fez refletir sobre “para quem” estava sendo aquela instituição? Qual a real intenção ao manter uma escola com paredes tão “limpas”?

Em contrapartida, na sala de referência, a professora utilizava imagens, muitas delas estereotipadas, retiradas da *internet*. Realizava alguns desenhos no quadro, mas sem uma intencionalidade pedagógica, no sentido da preocupação com as imagens selecionadas, que eram escolhidas por serem “bonitinhas”.

Em outras propostas, ela não oportunizava momentos para que as crianças apenas colorissem, mas pedia que desenhassem, em folhas em branco, após contar alguma história, permitindo que elas levassem os desenhos para casa ou, em outros momentos, que escrevessem seu nome no canto do desenho e o guardasse. No entanto, essas produções não eram exploradas pela professora ou pelas crianças, embora tenha percebido que elas gostavam de levá-las até a professora ou mostrar para seus pares, que também se inspiravam nas formas e cores utilizadas pelos colegas.

Durante a entrevista e com as observações, conseguimos perceber e confirmar várias situações, entender como o planejamento era realizado, que apesar de haver parceria com as outras professoras regentes, não havia com a/o professor/a de Arte,

fato que muito nos chamou a atenção, pois acreditamos na potencialidade dessa parceria para as crianças da Educação Infantil.

Finalizamos, assim este texto, compreendendo que ele não se encerra aqui, mas, sim, que nos inspira e instiga a continuar as investigações, a buscar uma educação que encontre nas infâncias um lugar seguro para as crianças. Uma educação ética e estética que as respeite como seres únicos e especiais, garantindo-lhes ampliem seus repertórios imagéticos para produzirem arte. Entendemos, por fim, que isso seja possível por meio das relações constituídas coletiva e colaborativamente entre professoras/es, com intencionalidade pedagógica e, principalmente, com amorosidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2018.

ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição. **A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA. 2018.

BALDANI, Angelita Santa Rosa. **O desenho na Educação Infantil: a utilização de imagens de obra de Arte como estratégia de ensino**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Taquari. Lajeado/RS. 2022.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019.

BARREIRA, Andreia Matos. **Alfabetização visual desde a infância: desenvolvendo a educação do olhar e competências para as produções visuais**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo/SP. 2022.

BATISTA, Ozaias Antonio. **Sonhos entre as páginas do Meu Pé de Laranja Lima: imaginação e devaneio poético voltado à infância**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2018.

BECK, Karla Lopes. **Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na Educação Infantil**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2019.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 E 5 anos**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2021.

BERTASI, Andressa Thaís Favero. **DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA: as crianças e seus pensamentos coloridos**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 2019.

BEZERRA, Jason Desiderio. **“Oi abre a roda tindô lelê”**: o que contam as crianças sobre as aulas de música na escola de Educação Básica em tempos de pandemia. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2023.

BORIOLO, Beatriz de Cássia. **As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil a luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Carlos. São Carlos/SP. 2022.

BORTOLETTO, Denise. **As emoções e a socialização na escola da infância: a escuta de crianças no NEI CAP-UFRN**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

CASTILHO, Flávia Ferreira de. **Educação infantil a que será que se destina? Diálogos, conversas e contos com crianças e professores sobre os sentidos de educar com as infâncias**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro/RJ. 2023.

COLA, César. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: EDUFES, 2014.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **ARTE/EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CULTURA VISUAL: Territórios da docência e pesquisa**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023.

DAY, Giseli. **O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis**. 2019. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª. ed. São Paulo:

Editora 34, 2013.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. **A GENTE PODE FAZER CASA DO JEITO QUE A GENTE QUISE?**: ações propositoras e materiais provocadores ampliando o imaginário infantil. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A Arte Contemporânea como provocação para a desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. (p.133-150)

DINIZ, Kênia Mendonça. **Campanhas publicitárias do programa "Leia para uma Criança" do Itaú Social**: uma abordagem investigativa sobre a educação da infância. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. 2019.

DURANTE, Rafael Agatti. NEUSCHRANK, Angélica. Fabulações junto à literatura de “O pequeno príncipe”: escritas que pedem passagem de vida. In: **Revista Criar Educação**. Criciúma, v. 9, n. 3, ago/dez. 2020 – PPGE – UNESC.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. 2020. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. 2020.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. **Parabéns pra você! cenários temáticos em festas infantis**: um olhar para o discurso espacial a partir da multimodalidade e semiótica social. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba

FERNANDES, Karina Luiza da Silva. **Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2018.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola**: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 27ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A educação do corpo na Escola-Parque 210/211 Sul de Brasília**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2020.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. 2018. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.** 2018. Universidade Estadual Paulista. São Paulo/SP. 2018.

GÓES, Margarete Sacht. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

GÓES, Margarete Sacht. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita.** 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

GÓES, Margarete Sacht; VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil:** formação docente e arte contemporânea. Palíndromo, Florianópolis, v.14, n.32. p. 245 - 255, jan. 2022.

GÓES, Margarete Sacht; COSTA, Dania Monteiro Vieira. Concepção de leitura da Política Nacional de Alfabetização: análise e contraposições em relação a leitura de imagens com crianças da Educação Infantil. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Revista Brasileira de Alfabetização.** 2023.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte,** Zahar Editores, 1985.

GUEDES, Mileyde Bárbara Santos. **A percepção do corpo das crianças na educação infantil:** o olhar das professoras. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2019.

HERMANN, Amanda dos Reis. **A criança como leitora, suas representações e significações:** práticas de letramento em uma sala de educação infantil na Unidade de Atendimento à Criança – UAC. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo/SP. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. In: **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ.** Vol 13 (1), dez, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho cultivado das crianças:** prática e formação de educadores. 3ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2021.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KA, Sandro. As coisas do mundo como coisas da arte. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. (p.11-20)

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In: VEIGA, Cynthia Greive; FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de. **"Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais"**: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2023.

LIMA, Nazareth Junília. **A licenciatura em pedagogia e as metas do Plano Nacional de Educação**: oferta e perspectivas. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Cruzeiro do Sul

MACHADO, Sandro. **Culturas infantis na pré-escola**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FDT, 1998.

MARTINS, Raimundo. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. In: **CONGRESSO EDUCAÇÃO ARTE E CULTURA**, 1., 2007, Santa Maria. Proceedings [...]. Santa Maria: Ceac, 2007.

MEIRA, Karla de Melo Alves. **"Clica aqui no meu canal!"**: mediações e produções de sentidos do consumo para meninas no YouTube. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2021.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode tudo e nada**: especificidades da linguagem do livro-brinquedo. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos?** Bauru, SP: Mireveja Editora, 2022.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

PEREIRA, Elenice de Fátima. **Abordagem triangular:** uma experiência estética na educação infantil. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO. 2021.

RESENDE, Giovana Rafaela Botti. **Janelas de empatia:** elementos identitários da América Latina em programas infantis de TV da Argentina e da Colômbia. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2018.

REZENDE, Julia Marianno Marques. **Quando redes e pedrinhas convidam as crianças para brincar:** ambiente educador maleável e plural. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2022.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

ROCHA, Ana Silvia Medeiros de Sousa. **Educação infantil, cultura visual e subjetividade:** desenhos animados na formação de valores multiculturais. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO. 2021.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista GEARTE.** Porto Alegre: v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!:** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coords.) **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

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

SILVA, Lucyla Késia de Carvalho. **Personalidade e fatores psicossociais em mulheres vítimas de relações abusivas.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2020.

SILVA, Francisco Thiago Camelo da. **Miniatura, miniaturização:** dispositivos de pensamento e de criação artística, a partir de Walter Benjamin. 2021. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ. 2021.

SILVA, Silvana de Medeiros. **Narrativas orais infantis:** o processo de historicizar-se na Educação Infantil em Ambiente Virtual. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2022.

SOUZA, Ana Lucia Gomes de. **Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM.** 2020. Tese de Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ. 2020.

SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de. **O livro de imagem na Educação Infantil:** Ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes. 2022. Universidade Nove de Julho. São Paulo/SP. 2022.

TEIXEIRA DA SILVA, Elenice Brito. **Atos de criação:** as origens culturais da brincadeira dos bebês. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 2021.

VALLE, Lutiére Dalla. Arte e Cultura Visual: resistências e inter/ações nas i/mediações com as visualidades contemporâneas. **PPGART 2007-2017: Histórico e Percurso.** Andreia Machado Oliveira (Orgs.). Santa Maria: Ed. PPGART, 2018.

VALLE, Lutiére Dalla. Cultura Visual e Educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Revista Caderno de Comunicação,** Santa Maria, V. 24, n. 1, p. 2 a 20. Jan/Abr. 2020.

VALLE, Lutiére Dalla. Arte Contemporânea e repertórios visuais: dispositivos pedagógicos para a educação infantil e anos iniciais. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e docência com crianças:** inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. (p.163-176).

VIGOTSKI, Levy Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1998.

VIGOTSKI, Levy Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 16 ed. São Paulo: Ícone Editora. 2017.

VIGOTSKI, Levy Semenovitch. **Imaginação e Criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus Editora, 1998.

ZERBINATTI, Thaís Otani Cipolini. **Práticas culturais de leitura na creche**: livros, educadoras e crianças. 2020. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar e se essa formação visual acontece de forma intencional e crítica nos espaços da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na turma do infantil 3 (crianças entre três e quatro anos) desta instituição. Também, será utilizado um Termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de julho a dezembro e envolverá um período (100 horas) de convívio com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, entrevistas, fotografias e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Profissional Queila do Nascimento Lucas Louzada, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (novembro 2024).

Solicitamos a leitura das informações contidas neste termo de consentimento:

MODO DE COLETA DE DADOS: A participação se dará em forma de uma entrevista e conversas com a pesquisadora durante o dia a dia escolar, além de observação das rotinas da turma. A coleta de informações será previamente agendada, respeitando o tempo, organização das demandas da turma. A gravação é apenas para posterior transcrição e análise. Sua criança não será exposta em hipótese alguma. Os áudios coletados não serão divulgados sob hipótese alguma, servirão apenas como base para a transcrição e como fonte de dados.

RISCOS: Nesta pesquisa os riscos são mínimos, mas, havendo possibilidades de os riscos serem de constrangimento e/ou timidez ao compartilhar informações pessoais.

Além de exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser publicadas como resultado de artigo em revistas da área e a dissertação de mestrado, no qual poderá gerar incômodo e insatisfação. Caso isso venha a ocorrer, a pesquisadora dará todo o suporte necessário aos participantes da pesquisa. Além de comprometer-se a usar todas as informações solicitadas apenas para fins didáticos e científicos, mantendo todo o sigilo dos dados.

BENEFÍCIOS: Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para que o ensino do desenho e a utilização de imagens na Educação Infantil aconteça de forma significativa, e que as imagens e os desenhos tenham sua devida importância e percorram caminhos, para além da Educação Infantil. Assim, com este fim, produziremos um livro brinquedo com imagens da arte, da cultura visual e do desenho, objetivando uma práxis intencional e crítica para as/os professoras/es e com sentido e lúdica para as crianças.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS: Este termo te garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguros.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados são confidenciais. O nome de todos os/as participantes ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na dissertação, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes

não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem garantido

o direito de não aceitar a participação da sua criança ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.

QUESTÕES/DÚVIDAS: Os/as participantes têm o direito de acesso aos próprios dados obtidos na coleta desta pesquisa a qualquer momento que desejar, e também podendo se desligar da pesquisa sem qualquer dano. Estes podem entrar em contato com a pesquisadora Queila do Nascimento Lucas Louzada pelo telefone (27) 99630-9477 ou por e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br e com a orientadora Margarete Sacht Goés pelo telefone (27) 99795-0940 ou por email: margarete.goes@ufes.br para quaisquer dúvidas ou desistência de participação da pesquisa.

Caso a/o participante queira fazer uma reclamação ou denúncia poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), este existe para salvaguardar o direito e a dignidade dos/as participantes da pesquisa e poderá ser acionado em caso de problemas ou para realizar alguma denúncia sobre o procedimento da pesquisa que não esteja de acordo com este termo de consentimento. Caso não consiga contactar os pesquisadores para relatar algum problema, poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP (Conselho de Ética em pesquisa), cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEPs serão realizadas

as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores e constará seu consentimento. Recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguras ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (hacker, por exemplo).

Eu, Queila do Nascimento Lucas Louzada, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas infantis e a utilização da imagem e do desenho infantil, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (27) 99630-9477 ou pelo e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br

Agradecemos a colaboração desta instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Queila do Nascimento Lucas Louzada (Pesquisadora)

Prof. Dra. Margarete Sacht Góes (PPGMPE/UFES)

Concordo que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Diretora da UMEI _____

_____, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professores/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Aos professores

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar e se essa formação visual acontece de forma intencional e crítica nos espaços da Educação Infantil, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre três e quatro anos de idade, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a sua identidade.

A produção dos dados da pesquisa ocorrerá nos meses de julho a dezembro, envolvendo um período de 100 horas de convívio com as crianças, juntamente com os professores durante as atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, entrevistas, fotografias e diário de campo.

Solicitamos a leitura das informações contidas neste termo de consentimento:

MODO DE COLETA DE DADOS: Sua participação se dará em forma de uma entrevista e conversas com a pesquisadora durante o dia a dia escolar. Suas respostas serão armazenadas em escritos e áudios gravados pelo celular da pesquisadora. A coleta de informações será previamente agendada, respeitando o tempo, organização das demandas da turma. A gravação é apenas para posterior transcrição e análise. Você não será exposta em hipótese alguma. Os áudios coletados não serão divulgados sob hipótese alguma, servirão apenas como base para a transcrição e como fonte de dados.

RISCOS: Nesta pesquisa os riscos são mínimos, mas, havendo possibilidades de os riscos serem de constrangimento e/ou timidez ao compartilhar informações pessoais. Além de exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser publicadas como resultado de artigo em revistas da área e a dissertação de mestrado, no qual poderá gerar incômodo e insatisfação. Caso isso venha a ocorrer, a pesquisadora dará todo o suporte necessário aos participantes da pesquisa. Além de comprometer-se a usar todas as informações solicitadas apenas para fins didáticos e científicos, mantendo todo o sigilo dos dados.

BENEFÍCIOS: Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para que o ensino do desenho e a utilização de imagens na Educação Infantil aconteça de forma significativa, e que as imagens e os desenhos tenham sua devida importância e percorram caminhos, para além da Educação Infantil. Assim, com este fim, produziremos um livro brinquedo com imagens da arte, da cultura visual e do desenho, objetivando uma práxis intencional e crítica para as/os professoras/es e

com sentido e lúdica para as crianças.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS: Este termo te garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguros.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados são confidenciais. O seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na dissertação, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem garantido

o direito de não aceitar a participação da sua criança ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.

QUESTÕES/DÚVIDAS: Os/as participantes têm o direito de acesso aos próprios dados obtidos na coleta desta pesquisa a qualquer momento que desejar, e também podendo se desligar da pesquisa sem qualquer dano. Estes podem entrar em contato com a pesquisadora Queila do Nascimento Lucas Louzada pelo telefone (27) 99630-9477 ou por e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br e com a orientadora

Margarete Sacht Goés pelo telefone (27) 99795-0940 ou por email: margarete.goes@ufes.br para quaisquer dúvidas ou desistência de participação da pesquisa.

Caso a/o participante queira fazer uma reclamação ou denúncia poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), este existe para salvaguardar o direito e a dignidade dos/as participantes da pesquisa e poderá ser acionado em caso de problemas ou para realizar alguma denúncia sobre o procedimento da pesquisa que não esteja de acordo com este termo de consentimento. Caso não consiga contactar os pesquisadores para relatar algum problema, poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP (Conselho de Ética em pesquisa), cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEPs serão realizadas as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores e constará seu consentimento. Recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguras ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (hacker, por exemplo).

Eu, Queila do Nascimento Lucas Louzada, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas infantis e a utilização da imagem e do desenho infantil, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (27) 99630-9477 ou pelo e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

() concordo () não concordo,

com a minha participação voluntariamente nesta pesquisa. Declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o estudo e os procedimentos neles envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertença. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertença ou represento. Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Assinatura

_____, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Aos responsáveis pela criança

Seu filho(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre imagens e leituras que as crianças de três anos de idade produzem no processo de alfabetização do olhar e se essa formação visual acontece de forma intencional e crítica nos espaços da Educação Infantil, enquanto fenômeno social produzido por crianças entre três e quatro anos de idade, que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade da criança.

A produção dos dados da pesquisa ocorrerá nos meses de agosto a dezembro, envolvendo um período de 100 horas de convívio com as crianças, juntamente com os professores durante as atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, entrevistas, fotografias e diário de campo.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Profissional Queila do Nascimento Lucas Louzada, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, como apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de livros, artigos, dentre outros. Os dados pessoais do seu filho (a) não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição do mesmo é voluntária e que poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Seu filho (a) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Solicitamos a leitura das informações contidas neste termo de consentimento:

MODO DE COLETA DE DADOS: A participação da sua criança será em forma de uma observação participativa e conversas com a pesquisadora. Suas respostas serão armazenadas em escritos e áudios gravados pelo celular da pesquisadora. A coleta de informações será previamente agendada, respeitando o tempo, organização das demandas da turma. A gravação é apenas para posterior transcrição e análise. Sua criança não será exposta em hipótese alguma. Os áudios coletados não serão divulgados sob hipótese alguma, servirão apenas como base para a transcrição e como fonte de dados.

RISCOS: Nesta pesquisa os riscos são mínimos, mas, havendo possibilidades de os riscos serem de constrangimento e/ou timidez ao compartilhar informações pessoais. Além de exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser

publicadas como resultado de artigo em revistas da área e a dissertação de mestrado, no qual poderá gerar incômodo e insatisfação. Caso isso venha a ocorrer, os pesquisadores darão todos os suportes necessários aos participantes da pesquisa. Além de comprometer-se a usar todas as informações solicitadas apenas para fins didáticos e científicos, mantendo todo o sigilo dos dados.

BENEFÍCIOS: Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para que o ensino do desenho e a utilização de imagens na Educação Infantil aconteça de forma significativa, e que as imagens e os desenhos tenham sua devida importância e percorram caminhos, para além da Educação Infantil. Assim, com este fim, produziremos um livro brinquedo com imagens da arte, da cultura visual e do desenho, objetivando uma práxis intencional e crítica para as/os professoras/es e com sentido e lúdica para as crianças.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS: Este termo te garante o ressarcimento de gastos com a participação, se houver, garante o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa e ainda lhe garante a entrega de uma via assinada e rubricada em todas as páginas (pela pesquisadora e pelas/os participante) do presente termo. Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. Você terá a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguros.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados são confidenciais. O nome da sua criança ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na dissertação, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem garantido

o direito de não aceitar a participação da sua criança ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito não autorizar a coleta e análise de algum dado específico.

QUESTÕES/DÚVIDAS: Os/as participantes têm o direito de acesso aos próprios dados obtidos na coleta desta pesquisa a qualquer momento que desejar, e também podendo se desligar da pesquisa sem qualquer dano. Estes podem entrar em contato com a pesquisadora Queila do Nascimento Lucas Louzada pelo telefone (27) 99630-9477 ou por e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br e com a orientadora Margarete Sacht Goés pelo telefone (27) 99795-0940 ou por email: margarete.goes@ufes.br para quaisquer dúvidas ou desistência de participação da pesquisa.

Caso a/o participante queira fazer uma reclamação ou denúncia poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), este existe para salvaguardar o direito e a dignidade dos/as participantes da pesquisa e poderá ser acionado em caso de problemas ou para realizar alguma denúncia sobre o procedimento da pesquisa que não esteja de acordo com este termo de consentimento. Caso não consiga contactar os pesquisadores para relatar algum problema, poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Nenhum dado será coletado antes da aprovação do CEP (Conselho de Ética em pesquisa), cumprindo com as normas estabelecidas e garantindo o direito de todos/as os/as participantes. Após aprovação concedida pelo CEPs serão realizadas as coletas dos dados supracitados. O participante receberá uma via do documento assinado e rubricado em todas as páginas pelos pesquisadores e constará seu

consentimento. Recebendo, presencialmente, o termo assinado e rubricado.

Garantimos o devido armazenamento e cuidado nas coletas e análises dos dados, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de autorizar a coleta e análise dos dados de sua criança não forem seguras ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (hacker, por exemplo).

Eu, Queila do Nascimento Lucas Louzada, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre a produção de culturas infantis e a utilização da imagem e do desenho infantil, para crianças e profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (27) 99630-9477 ou pelo e-mail: queila.louzada@edu.ufes.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
responsável pela criança _____,

() concordo () não concordo,

com a participação voluntariamente da minha criança nesta pesquisa. Declaro que

fui devidamente informado/a e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre o estudo e os procedimentos neles envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertença. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertença ou represento. Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Assinatura do (a) responsável pela criança

_____, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Informado da Criança



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) juntamente com os seus colegas da turma do Infantil 3, a participar de uma pesquisa que investiga como as crianças se divertem, desenham e aprendem na escola.



[Criança Vetores por Vecteezy](https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/crian%C3%A7a)

Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são os direitos do participante. Você poderá mostrar seus pais ou amigos em casa, antes de assiná-lo e dizer se você quer participar e me ajudar nesta investigação, mas se você não quiser participar, não se preocupe, você poderá desistir quando quiser. O que faremos nos encontros?



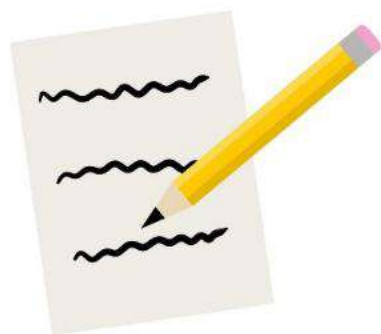
Vou acompanhar sua turma nas atividades programadas da escola por um tempo e vamos conversar um pouquinho, quero ver como você desenha, brinca e diverte na escola com seus colegas.

Enquanto você faz suas atividades, vou fotografar você, seus colegas e suas atividades, e escrever tudo o que estiver acontecendo em um caderninho. Todos os seus desenhos, fotografias e demais registros serão muito bem guardados por mim, pois serão

utilizados na pesquisa.

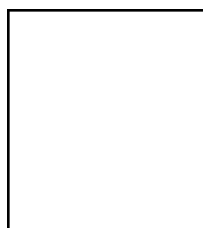


Eu não vou usar seu nome verdadeiro e você poderá escolher um outro nome diferente para ninguém te reconhecer e eu usar na minha pesquisa.



Você e seus colegas serão muito importantes para minha pesquisa, não haverá desenho mais bonito ou mais feio, certo ou errado. Eu não irei te ensinar a desenhar, você que me mostrará como você faz.

Depois de ter ouvido o que tem escrito neste papel, entendido o que farei nesta pesquisa, e conversado com meus responsáveis, eu



_____ que tenho a impressão digital
aceito participar desta pesquisa.

Queila do Nascimento Lucas Louzada (Pesquisadora)

_____, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) responsável pela criança

_____, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE E – Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS AUTORIZAÇÃO DE
USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

(Lei 13.709/2018)

Por esse Instrumento Particular, eu, _____
_____, responsável legal pela criança
_____, por
este e na melhor forma de direito,

() SIM, AUTORIZO. () NÃO AUTORIZO

de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Queila do Nascimento Lucas Louzada, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em

geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) responsável legal

_____, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com Professores/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA PROFESSOR/A REGENTE

1. Nome completo:
2. Qual seu nível de escolaridade?
() graduação () pós-graduação () mestrado () doutorado () pós-doutorado
3. Curso e ano de conclusão da graduação:
4. Frequentou instituição de ensino superior: () público () privado
5. Há quanto tempo trabalha em sala de aula na Educação Infantil?
() até 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos
6. Quantos anos atua como professor/a da rede municipal de Vila Velha?
7. Turno em que trabalha:
() matutino () vespertino () noturno
8. Qual sua percepção sobre a formação de professoras/es para a Educação Infantil no município de Vila Velha?
9. Qual a última formação de professoras/es que você participou? Qual a temática?
10. Quais desses espaços frequentou no último ano?

****	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nenhuma
Igreja				
Parque				
Museu				
Cinema				
Teatro				
Apresentações Musicais				
Apresentações de Orquestra				
Galeria de Arte				

11. Considera importante a formação estético-cultural das/dos professoras/es para trabalhar com as crianças da Educação Infantil? Por que?
12. Você costuma trabalhar/planejar em parceria com as/os professoras/es de Arte ou com algum outro professor/a de outras áreas ou turmas? Explique:
13. Utiliza de outros espaços da UMEI além da sua sala, para desenvolver atividades com as crianças? Quais?
14. Quais materiais utiliza nas atividades com as crianças?
15. Os materiais utilizados ficam localizados à disposição delas durante todo o período que estão na sala ou somente no momento das atividades?
16. Como as crianças realizam as atividades em sua turma? Individualmente ou coletivamente? Por que?
17. Utiliza nas atividades algum tipo de imagem? Quais?
18. Você seleciona essas imagens de que forma?
19. Utiliza atividades prontas, com imagens retiradas da internet?
20. Você explora as imagens que circulam na sala de atividades (dos livros, murais, atividades, vídeos, etc)? De que forma?

21. E as imagens que circulam nos espaços da UMEI? Você explora de alguma forma com as crianças?
22. Conhece algum método de leitura de imagens?
23. Como o desenho é trabalhado na sua turma?
24. As crianças desenhavam de forma livre? Em quais momentos?
25. Faz uso dos desenhos para colorir em sala?
26. Você explora, juntamente com as crianças, os desenhos depois de prontos?
De que modo?
27. Quais materiais são utilizados para o desenho e pintura na sala de atividades?
28. Faz uso de quais tecnologias nas atividades desenvolvidas com as crianças?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com as crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA – CRIANÇAS

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Grupo:
4. Qual atividade você mais gosta de fazer na escola?
5. Você gosta de desenhar?
6. Com o que você desenha?
7. Quais personagens infantis que você mais gosta ou conhece?
8. Quais filmes você mais gosta de assistir? E qual seu personagem preferido?
9. Você sabe o que é um museu? Já foi a um museu?
10. Você já viu alguma obra de arte?
11. Você gosta de ver as imagens dos livros, das revistas? As figuras?
Fotografias?

APÊNDICE H – Quadro 1

Quadro 1 – Descritores buscados no *Scientific Electronic Library Online – Scielo*

SCIELO						
DESCRITORES	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Imagem + Educação Infantil	2	1	1	0	1	5
Desenho + Educação Infantil	1	0	1	1	1	4
Leitura de Imagem + Educação Infantil	0	0	0	0	0	0
Culturas Infantis + Imagem	0	0	0	0	0	0
Culturas Infantis + Desenho	0	0	0	0	0	0
Culturas Infantis + Leitura de Imagem	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria, 2023.

APÊNDICE I – Quadro 2

Quadro 2 – Descritores: Imagem + Desenho + Educação Infantil – BDTD – 11 resultados

TIPO DE DOCUMENTO	ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	UNIVERSIDADE
Dissertação	2021	Educação infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais	Ana Silvia Medeiros de Sousa Rocha	Dr. Wanderley Alves dos Santos	Universidade Federal de Goiás
Dissertação	2019	Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos	Andressa Thais Favero Bertasi	Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tese	2019	O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis	Giseli Day	Dr. Jair Tadeu da Fonseca	Universidade Federal de Santa Catarina
Tese	2018	A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão	Marina Teixeira Mendes de Souza Costa	Dra. Daniele Nunes Henrique Silva	Universidade de Brasília
Tese	2018	O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo	Dra. Stela Miller	Universidade Estadual Paulista
Dissertação	2021	Abordagem triangular: uma experiência estética na educação infantil	Elenice de Fátima Pereira	Dr. Wanderley Alves dos Santos	Universidade Federal de Goiás
Dissertação	2019	A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras	Mileyde Bárbara Santos Guedes	Dra. Terezinha Petrucia da Nobrega	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dissertação	2018	Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil	Karina Luiza da Silva Fernandes	Dr. Jorge Megid Neto	Universidade Estadual de Campinas

Dissertação	2020	A criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na Unidade de Atendimento à Criança – UAC	Amanda dos Reis Hermann	Dra. Poliana Bruno Zuin	Universidade Federal de São Carlos
Tese	2019	A licenciatura em pedagogia e as metas do Plano Nacional de Educação: oferta e perspectivas	Nazareth Junília de Lima	Dr. Luiz Henrique Amaral	Universidade Cruzeiro do Sul
Tese	2021	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos	Lisaura Maria Beltrame	Dra. Sueli Salva	Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICE J – Quadro 3

Quadro 3 – Descritores: Culturas Infantis + Leitura de Imagem – BDTD 28 resultados

Ano:	Teses	Dissertações	Total
2018	2	2	4
2019	3	2	5
2020	5	4	9
2021	1	5	6
2022	1	3	4
Totais:	12	16	28

Fonte: Elaboração própria, 2023

APÊNDICE K – Quadro 4

Quadro 4 – Descritores: Culturas Infantis + Leitura de Imagem – BDTD 13 resultados

TIPO DE DOCUMENTO	ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	UNIVERSIDADE
Dissertação	2022	Quando redes e pedrinhas convidam as crianças para brincar: ambiente educador maleável e plural	Julia Marianno Marques Rezende	Dra. Eliana Ayoub	Universidade Estadual de Campinas
Tese	2020	Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças	Thaís Otani Cipolini Zerbinatti	Dr. Guilherme do Val Toledo Prado	Universidade Estadual de Campinas
Tese	2019	Eu quero ser o sol!: (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche	Flávio Santiago	Dr. Antonio Miguel	Universidade Estadual de Campinas
Dissertação	2018	Janelas de empatia: elementos identitários da América Latina em programas infantis de TV da Argentina e da Colômbia	Giovana Rafaela Botti Resende	Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas	Universidade de São Paulo
Tese	2022	Parabéns pra você! cenários temáticos em festas infantis: um olhar para o discurso espacial a partir da multimodalidade e semiótica social	Cláudia Regina Ponciano Fernandes	Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida	Universidade Federal da Paraíba

Tese	2019	Campanhas publicitárias do programa "Leia para uma Criança" do Itaú Social: uma abordagem investigativa sobre a educação da infância	Kênia Mendonça Diniz	Dra. Iara Vieira Guimarães	Universidade Federal de Uberlândia
Tese	2020	A educação do corpo na Escola-Parque 210/211 Sul de Brasília	Tayanne da Costa Freitas	Dra. Ingrid Dittrich Wiggers	Universidade de Brasília
Tese	2021	Miniatura, miniaturização: dispositivos de pensamento e de criação artística, a partir de Walter Benjamin	Francisco Thiago Camelo da Silva	Dra. Rosana Kohl Bines	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Dissertação	2021	"Clica aqui no meu canal!": mediações e produções de sentidos do consumo para meninas no YouTube	Karla de Melo Alves Meira	Dr. Eneus Trindade Barreto Filho	Universidade de São Paulo
Dissertação	2020	Personalidade e fatores psicossociais em mulheres vítimas de relações abusivas	Lucyla Késia de Carvalho Silva	Dr. Sérgio Eduardo Silva de Oliveira	Universidade de Brasília
Tese	2020	Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM	Ana Lucia Gomes de Souza	Dra. Flávia Miller Naethe Motta	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dissertação	2021	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	Amanda Pontes Figueiredo	Dra. Anelise Monteiro do Nascimento	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Tese	2018	Sonhos entre as páginas do Meu Pé de Laranja Lima: imaginação e devaneio poético voltado à infância	Ozaías Antonio Batista	Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca	Universidade do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaboração própria, 2023

APÊNDICE L – Quadro 5

Quadro 5 – Descritores: Leitura de Imagem + Educação Infantil – BDTD – 09 resultados

Ano:	Teses	Dissertações	Total
2018	0	1	1
2019	1	1	2
2020	0	2	2
2021	0	3	3
2022	1	0	1
Totais:	2	7	9

Fonte: Elaboração própria, 2023

APÊNDICE M – Quadro 6

Quadro 6 – Descritores: Culturas Infantis + Educação Infantil – BDTD – 34 resultados

Ano:	Teses	Dissertações	Total
2018	3	6	9
2019	4	7	11
2020	1	4	5
2021	5	3	8
2022	0	1	1
Totais:	13	21	34

Fonte: Elaboração própria, 2023

APÊNDICE N – Quadro 7

Quadro 7 - Descritores: Culturas infantis + Educação Infantil

TEMÁTICA	AUTOR/A	TIPO DE DOCUMENTO	ANO DE DEFESA	TÍTULO	ORIENTADOR/A	UNIVERSIDADE
Estudam os bebês	Letícia Sepulveda Teixeira Leite	Dissertação	2018	Cuidados coletivos de crianças: uma família de famílias	Dr, José Euzébio de Oliveira Souza Aragão	Universidade Federal Paulista
	Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende	Tese	2018	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil	Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Daliana Löffler	Tese	2019	Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	Dra. Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
	Mônica Garrafiel de Carvalho	Dissertação	2020	Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê	Dra. Andrea Gabriela Ferrari	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Ana Claudia da Silva Pereira	Dissertação	2020	Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos	Dra. Fernanda Rossi	Universidade Estadual Paulista
	Elenice Brito Teixeira Silva	Tese	2021	Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves	Universidade Federal de Minas Gerais
	Vivian Colella Esteves	Dissertação	2021	Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em	Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas

				uma creche litorânea		
A brincadeira/ O brincar	Ana Claudia da Silva Pereira	Dissertação	2020	Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos	Dra. Fernanda Rossi	Universidade Estadual Paulista
	Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende	Tese	2018	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil	Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Simone de Fátima Alves Mendes	Dissertação	2020	Conhecimento corporal na educação infantil: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis	Dra. Carolina Dias Laranjeira	Universidade Federal da Paraíba
	Elenice Brito Teixeira Silva	Tese	2021	Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves	Universidade Federal de Minas Gerais
	Lisaura Maria Beltrame	Tese	2021	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 E 5 anos	Dra. Sueli Salva	Universidade Federal de Santa Maria
	Letícia Joia de Nois	Dissertação	2021	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças	Dra. Aline Sommerhalder	Universidade Federal de São Carlos
Gênero e Sexualidade	Cristiano Eduardo da Rosa	Dissertação	2019	Educação, infâncias e arte DRAG: a literatura para crianças tensionando os scripts de gênero	Dra. Jane Felipe	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

	Michele Lopes Leguiça	Dissertação	2019	“Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	Dra. Jane Felipe	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Alex Barreiro	Tese	2019	Legisladores do Desejo: uma etnografia das diferenças na Educação Infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas
	Peterson Rigato da Silva	Tese	2021	Entre frissuras: a desterritorialização dos movimentos sociais da educação infantil e as políticas de gênero na pequena infância	Dr. César Donizetti Pereira Leite	Universidade Estadual Paulista
	Marilia Frassetto de Araújo	Tese	2021	Relações de gênero e educação infantil: transgressões, desconstruções e construções	Dra. Célia Regina Rossi	Universidade Estadual Paulista
O Corpo	Josiane Cristina Guimarães	Dissertação	2018	A intencionalidade no trabalho pedagógico: mo(vi)mentos na educação infantil	Dr. Renato de Souza Almeida	Universidade de Taubaté
	Diorge Santos da Costa	Dissertação	2018	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	Dra. Mariangela Momo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Daliana Löffler	Tese	2019	Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	Dra. Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
	Ana Claudia da Silva Pereira	Dissertação	2020	Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos	Dra. Fernanda Rossi	Universidade Estadual Paulista

Narrativas Infantis	Karla Lopes Beck	Dissertação	2019	Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na Educação Infantil	Dra. Adriana Carvalho Koyama	Universidade Estadual de Campinas
	Paula Amaral Faria	Tese	2020	Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil	Dra. Myrtes da Dias Cunha	Universidade Federal de Uberlândia
	Lisaura Maria Beltrame	Tese	2021	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos	Dra. Sueli Salva	Universidade Federal de Santa Maria
	Silvana de Medeiros da Silva	Dissertação	2022	Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em Ambiente Virtual	Dra. Mariangela Momo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Relações Étnico-Raciais	Rosilene Silva Santos da Costa	Tese	2019	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	Dr. Adelaide Alves Dias	Universidade Federal da Paraíba
	Vivian Colella Esteves	Dissertação	2021	Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea	Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas
	Raíssa Francisco dos Santos	Dissertação	2021	A protagonista da história: a literatura infantil negra	Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas
Produção/Constituição de Cultura	Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo	Tese	2018	A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens	Dra. Leliana Santos Sousa	Universidade Federal da Bahia

	Sandro Machado	Dissertação	2019	Culturas infantis na pré-escola	Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
As/Os professoras/es	Ana Claudia Paula do Carmo	Tese	2019	Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente	Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos	Universidade Federal de Juiz de Fora
	Bruno Rogério Duarte da Silva	Tese	2021	Brincadeiras populares como práticas pedagógicas-performativas de folclorização: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na Educação Infantil em Alagoas, Brasil	Dr. Gilberto Icle	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Música	Wasti Silvério Ciszewski Henriques	Tese	2018	Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II	Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	Universidade Estadual Paulista
	Áquila Rosângela Freire Ribeiro	Dissertação	2018	Música na Educação Infantil: experiências vivenciadas e sentidos atribuídos por crianças	Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Educação Especial	Bianca Salles Conceição	Dissertação	2019	Práticas Discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares	Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins	Universidade Federal de São Carlos
Espaços Físicos	Fabio Xavier dos Santos	Dissertação	2019	O brincar e os contextos físicos escolares: uma análise comparativa entre espaços físicos de três escolas de educação infantil	Dr. Roberto Gimenez	Universidade Cidade de São Paulo

Psicanálise	Mônica Garrafiel de Carvalho	Dissertação	2020	Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê	Dra. Andrea Gabriela Ferrari	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
-------------	------------------------------	-------------	------	--	------------------------------	---

Fonte: Elaboração Própria, 2024

APÊNDICE O – Quadro 8

Quadro 8 – Pesquisas sobre o desenho infantil

Ano	Tipo do Documento	Título	Autora	Orientador(a)	Instituição
2019	Dissertação	Desenho narrativo na pré-escola: As crianças e seus pensamentos coloridos	Andressa Thaís Favero Bertasi	Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2022	Dissertação	Alfabetização visual desde a infância: desenvolvendo a educação do olhar e competências para as produções visuais	Andreia Matos Barreira	Dra. Cássia Letícia Carrara Domiciano	Universidade Estadual Paulista
2022	Dissertação	O desenho na Educação Infantil: a utilização de imagens de obra de Arte como estratégia de ensino	Angelita Santa Rosa Baldani	Dra. Jacqueline Silva da Silva	Universidade do Vale do Taquari
2022	Dissertação	O livro de imagem na Educação Infantil: Ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes	Fabiana Amorim Siqueira de Souza	Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida	Universidade Nove de Julho
2022	Tese	As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil a luz da Teoria Histórico-Cultural	Beatriz de Cássia Boriollo	Dra. Maria Aparecida Mello	Universidade de São Carlos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

APÊNDICE P – Quadro 9

Quadro 9 – Pesquisas defendidas em 2023

Autor/a	Tipo do Documento	Título	Orientador/a	Instituição
Dirce Dina Radiske	Dissertação	A paleontologia na educação infantil: promovendo a educação patrimonial	Dr. Atila Augusto da Rosa	Universidade Federal de Santa Maria
Débora Vanessa Camargo	Dissertação	Iniciação às ciências da natureza na educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural	Dra. Elieuzza Aparecida de Lima	Universidade Estadual Paulista
Luciana Chiti Pinheiro	Dissertação	A contação de história na educação infantil: potencialidades para o ensino de ciências da natureza	Dra. Denise Fernandes de Mello	Universidade Estadual Paulista
Flávia Ferreira de Castilho	Tese	Educação infantil a que será que se destina? Diálogos, conversas e contos com crianças e professores sobre os sentidos de educar com as infâncias	Dra. Iduína Edite Mont'Alverne Braun Chaves	Universidade Federal Fluminense
Kelli Ivo Barbosa de Melo	Dissertação	O Processo Avaliativo no Ensino de Música na Educação Básica: uma proposta para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dr. Manoel Camara Rasslan	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Jéssica Deisiane Scherer	Dissertação	Teorias de crianças de 5 a 6 anos sobre anatomofisiologia humana: percursos de uma professora de educação física em diálogo com uma professora de educação infantil	Dr. Álvaro Reischak de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Fernanda de Souza Almeida	Tese	Costuras a muitos corpos para dançarelar na Educação Infantil: formação inicial docente e estágio supervisionado em Dança	Dra. Patricia Dias Prado	Universidade de São Paulo
Denise Bortoletto	Tese	As emoções e a socialização na escola da infância: a escuta de crianças no NEI CAP-UFRN	Dr. Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Jason Desiderio Bezerra	Dissertação	“Oi abre a roda tindô lelê”: o que contam as crianças sobre as aulas de música na escola de Educação Básica em tempos de pandemia	Dr. Tamar Genz Gaulke	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Danielle Milioli Ferreira	Dissertação	Que é ser uma Professora Articuladora: Conheça a ti mesma	Dr. Carlos Roberto de Carvalho	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Ana Beatriz Stocco Padilha	Dissertação	Ações de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão de escopo	Dra. Ana Claudia Camargo Gonçalves Germani	Universidade de São Paulo
Gláucia Cristina Silva Buzato	Dissertação	Horta agroecológica: construção do conhecimento científico no espaço escolar	Dr. Hylío Laganá Fernandes	Universidade Federal de São Carlos
Ismaldo Florêncio Araújo Júnior	Dissertação	Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH	Dr. Pierre Normandes Gomes-da-Silva	Universidade Federal da Paraíba
Daiana Pillar Andrade de Freitas Silva	Tese	Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia	Dra. Anelice Astrid Ribetto	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ailma (Muzakiri) da Silva Conceição	Dissertação	Aprendizagens ancestrais desenhadas por corpos-territórios de crianças em casas de candomblé da Nação Angola Muxicongo	Dr. Eduardo Oliveira Miranda	Universidade Estadual de Feira de Santana
Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima	Tese	"Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais": estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar	Dra. Joana de Jesus de Andrade	Universidade de São Paulo
Murilo Lima Araujo Costa	Dissertação	A influência da geração alfa na socialização do consumidor: um estudo exploratório no contexto brasileiro	Dr. Andres Rodriguez Veloso	Universidade de São Paulo
Simone Fernandes Gonçalves	Dissertação	Avaliação de acessibilidade digital do ambiente Moodle em um curso de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação	Dra. Márcia Denise Pletsch	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

		Tecnológica		
--	--	-------------	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2024.

APÊNDICE Q – Produto Educacional



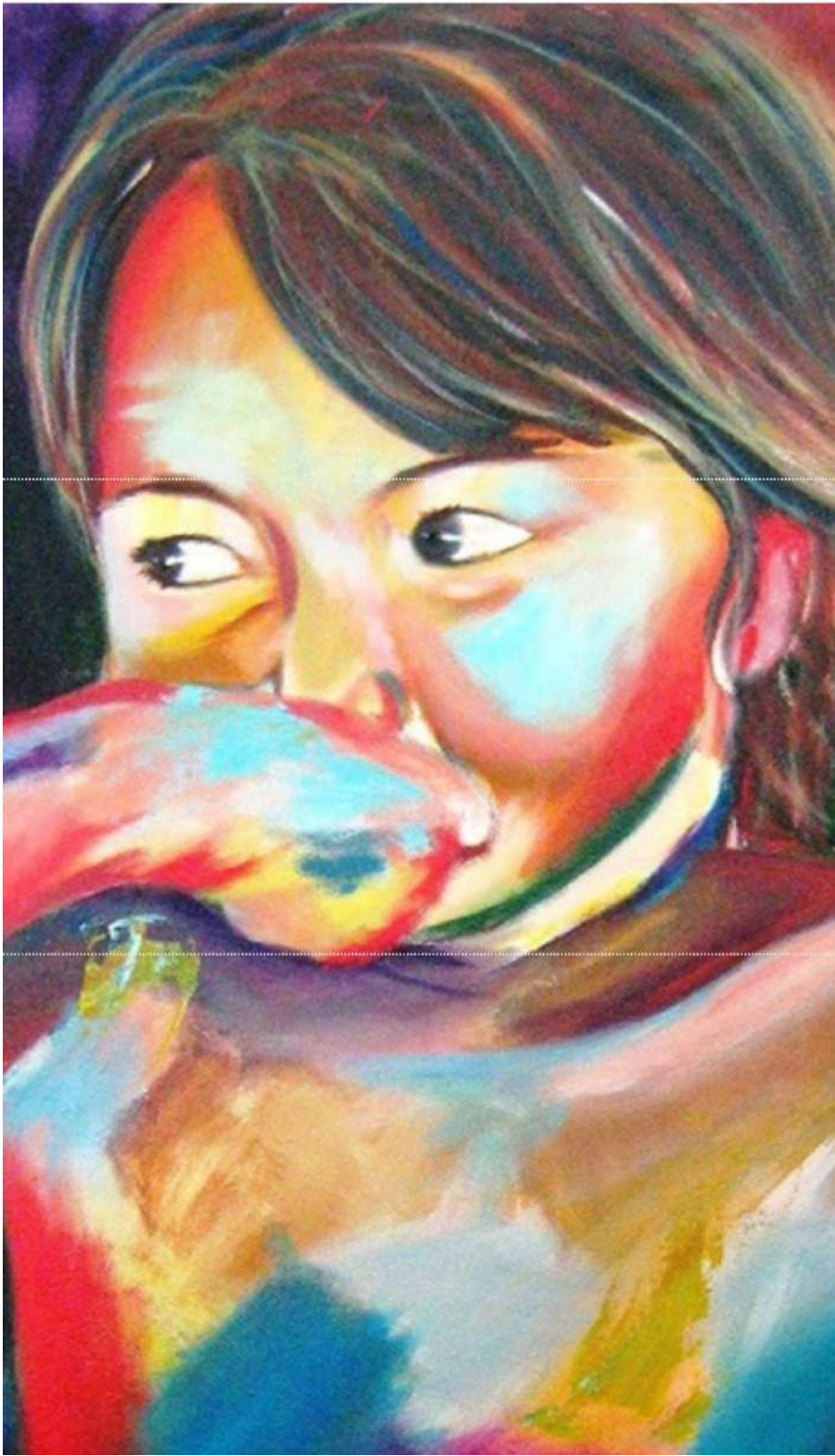






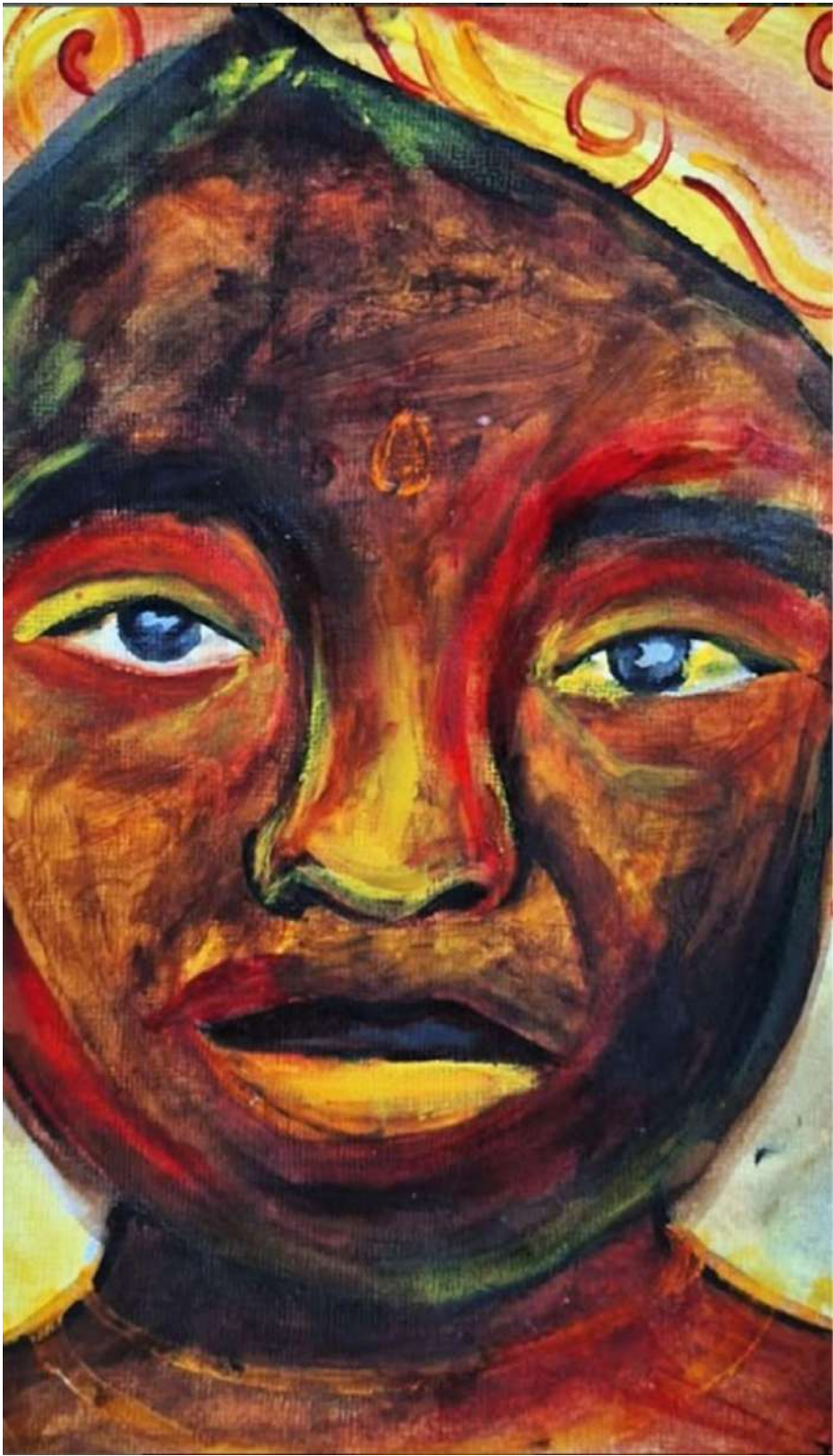












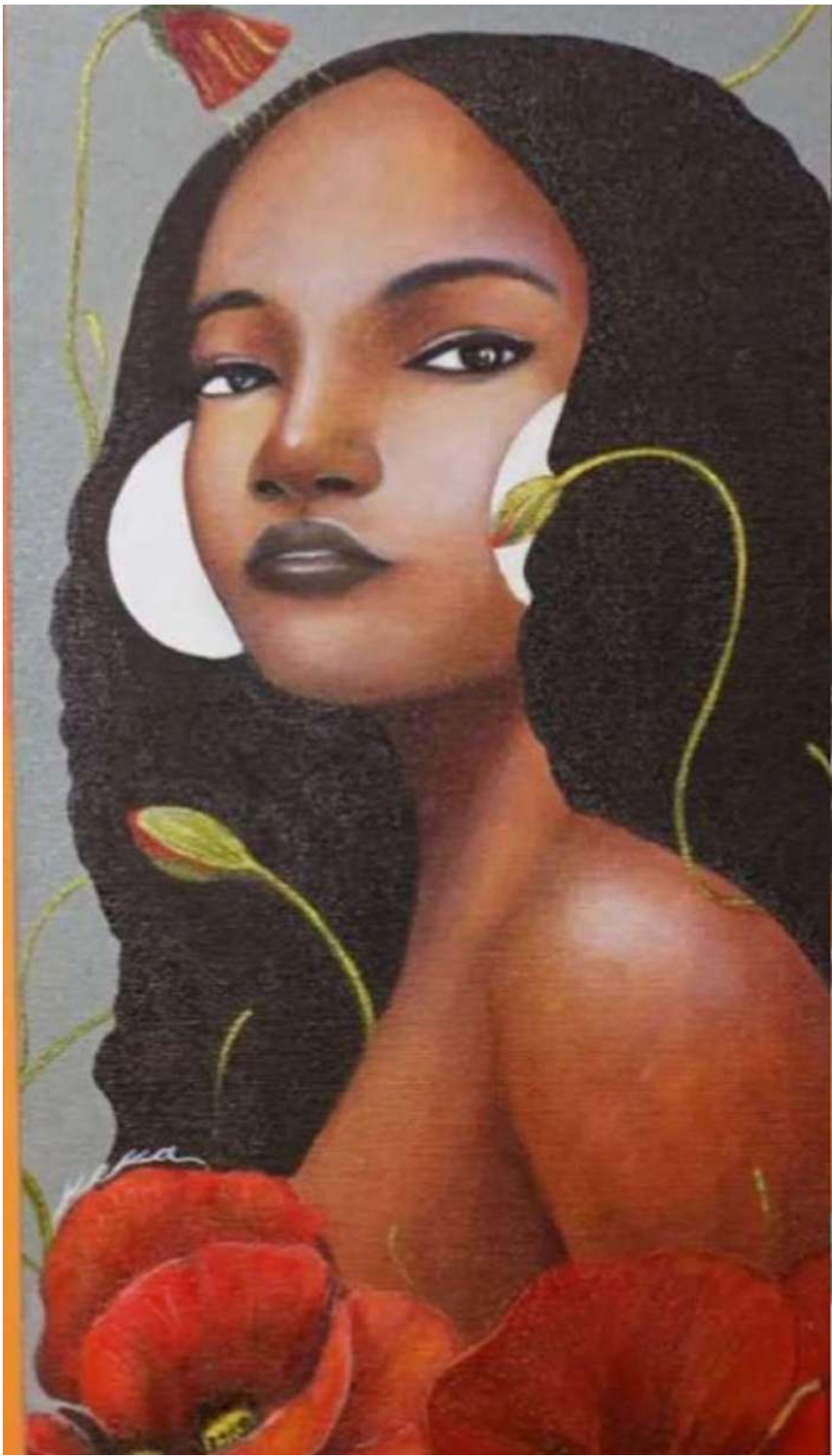






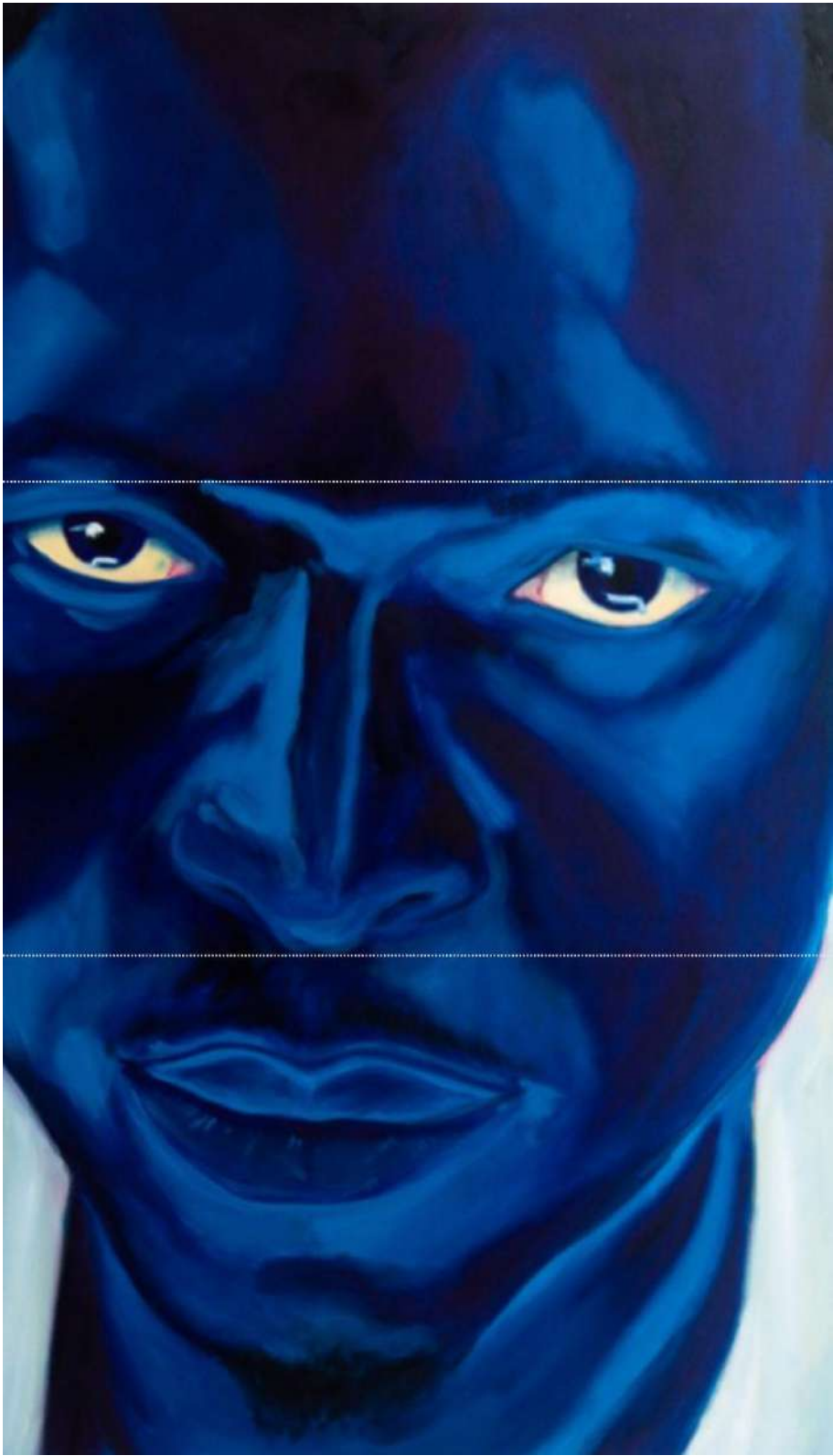




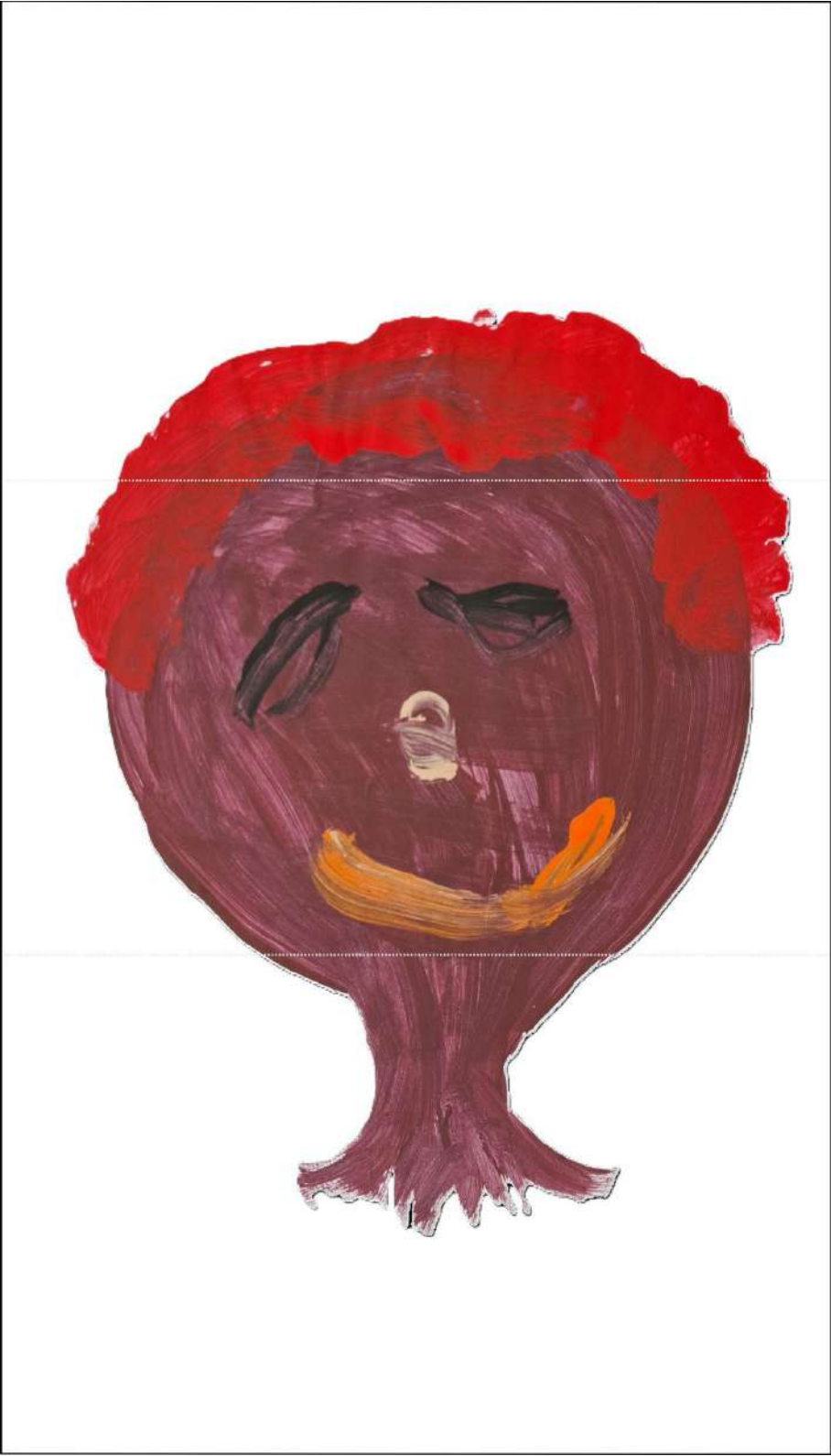


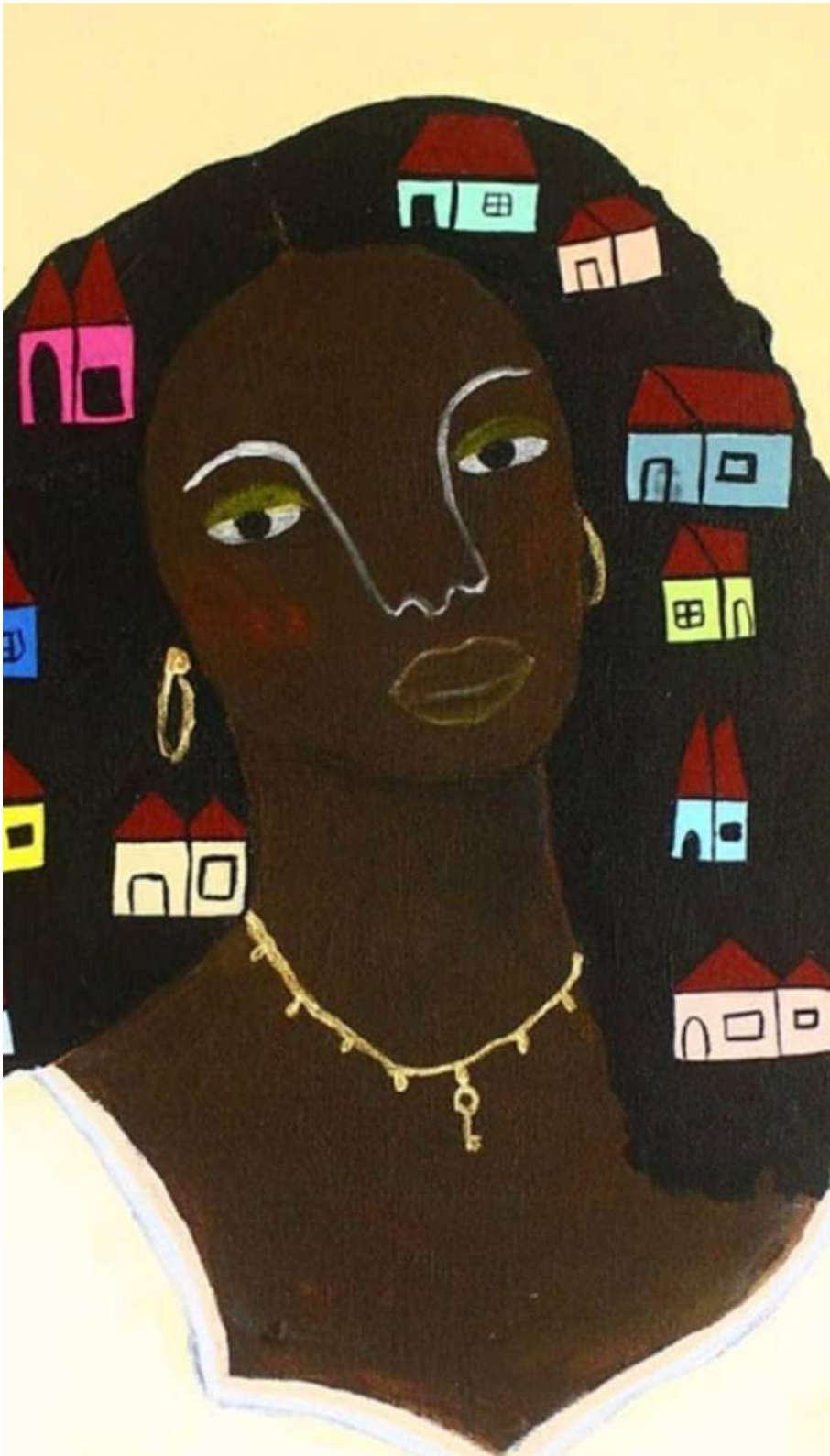


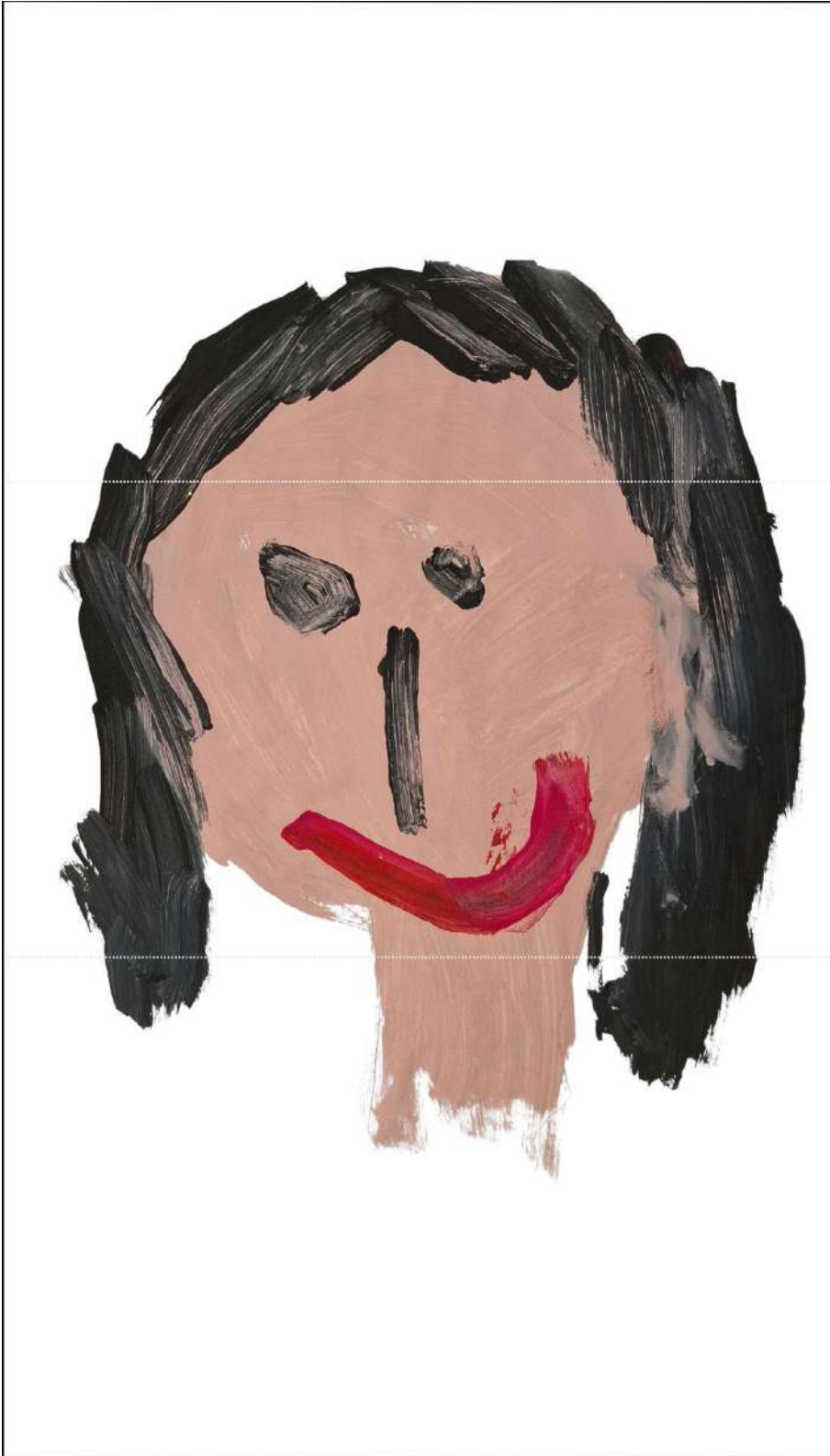




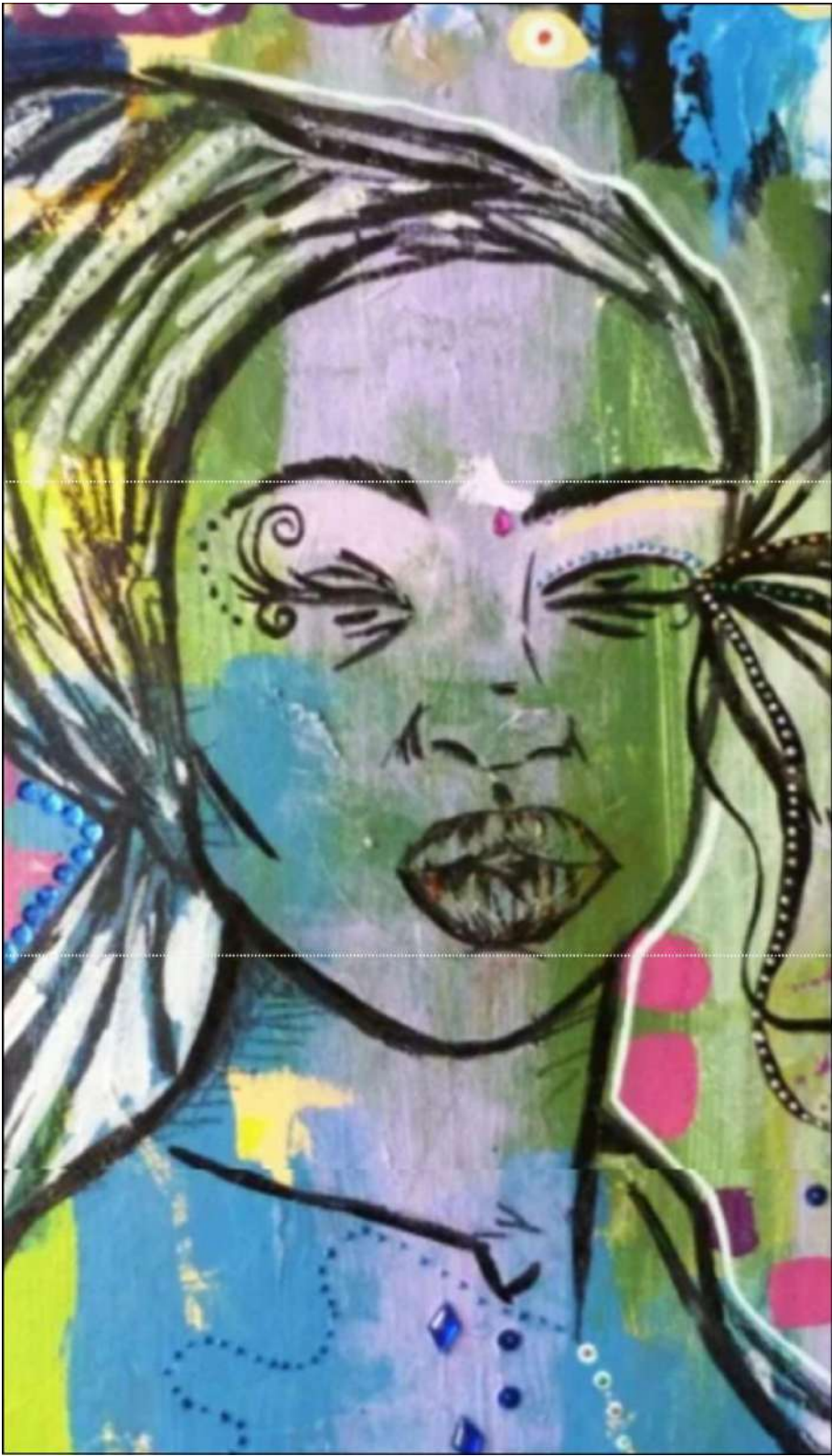






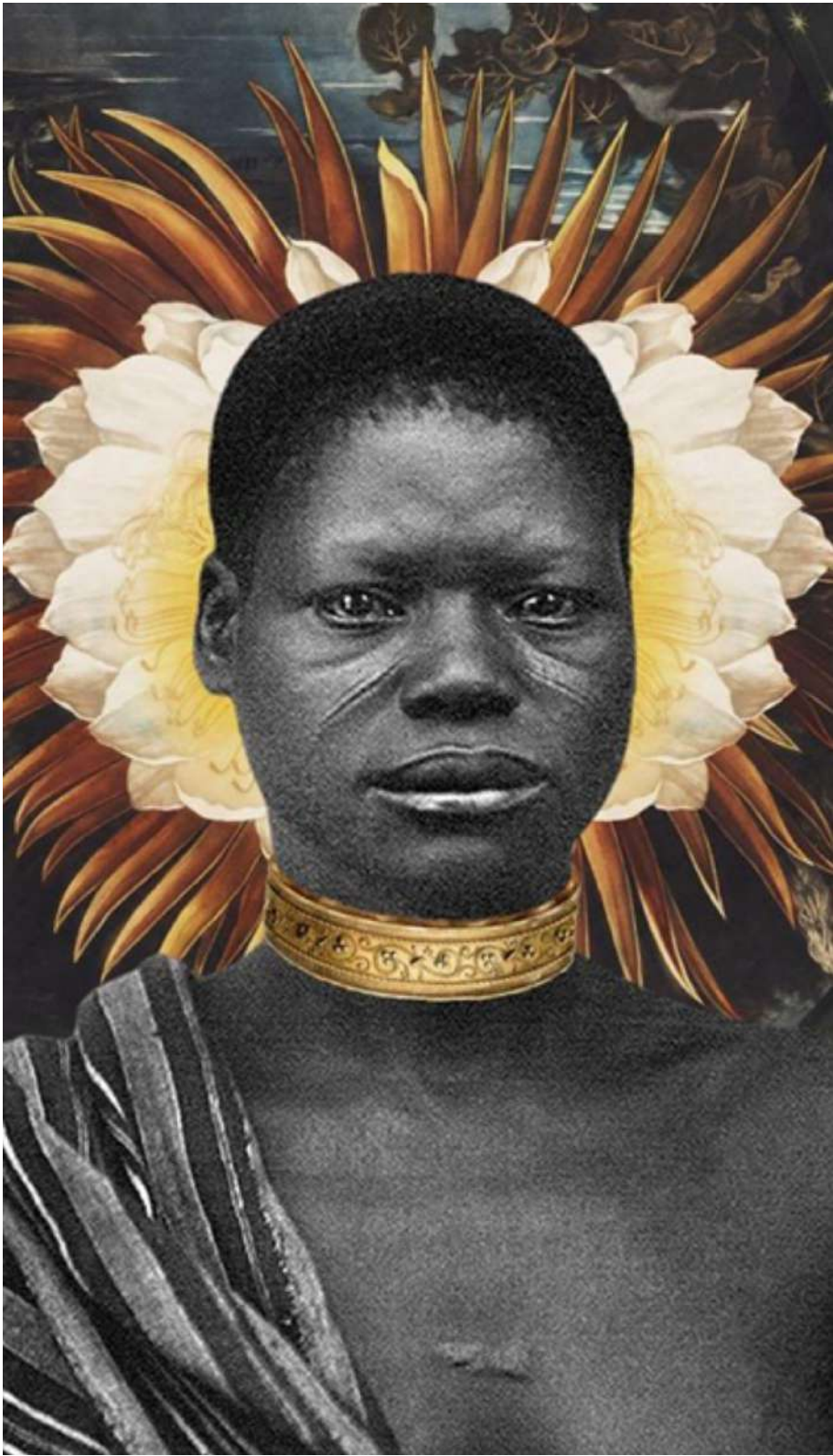


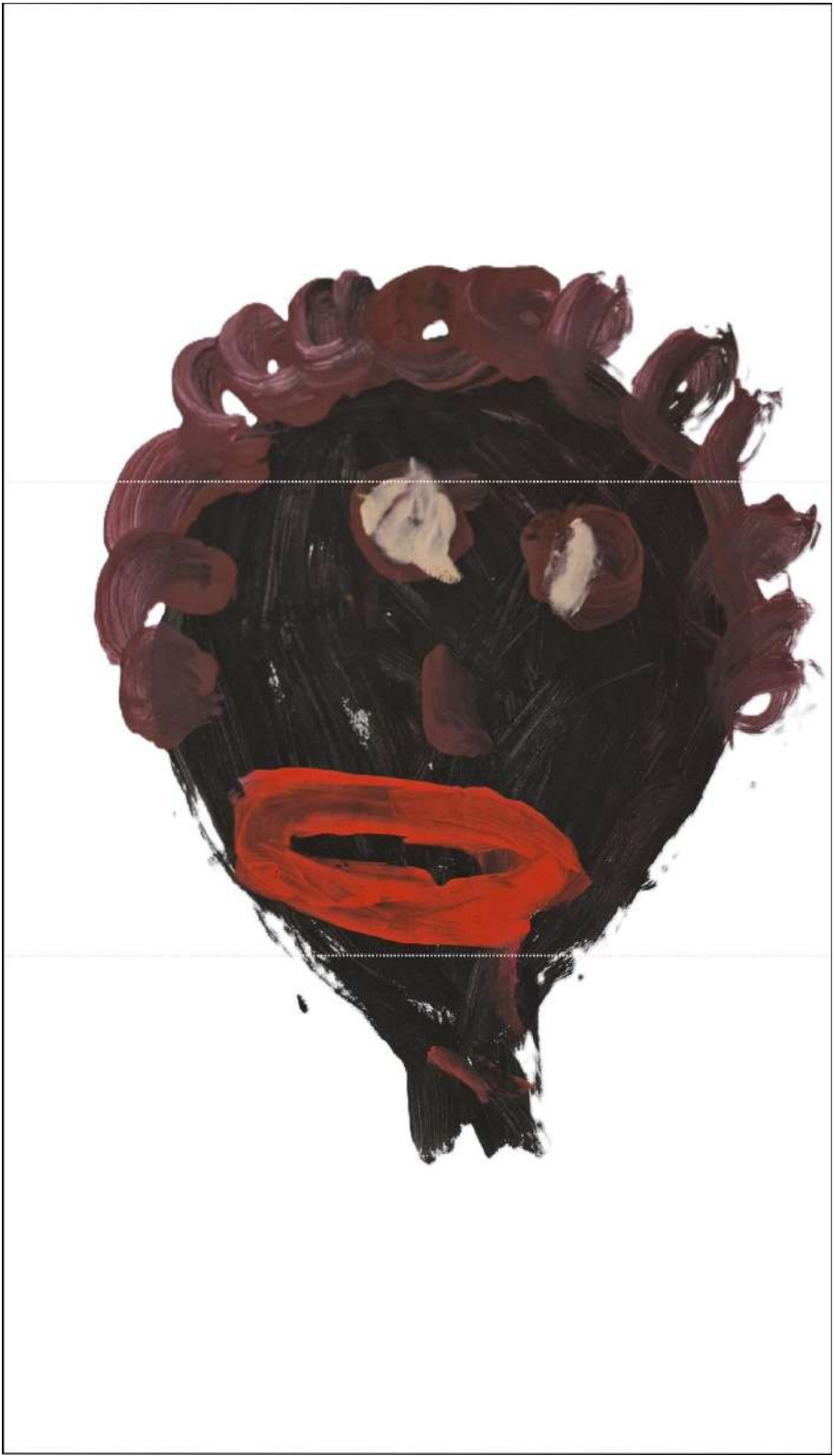












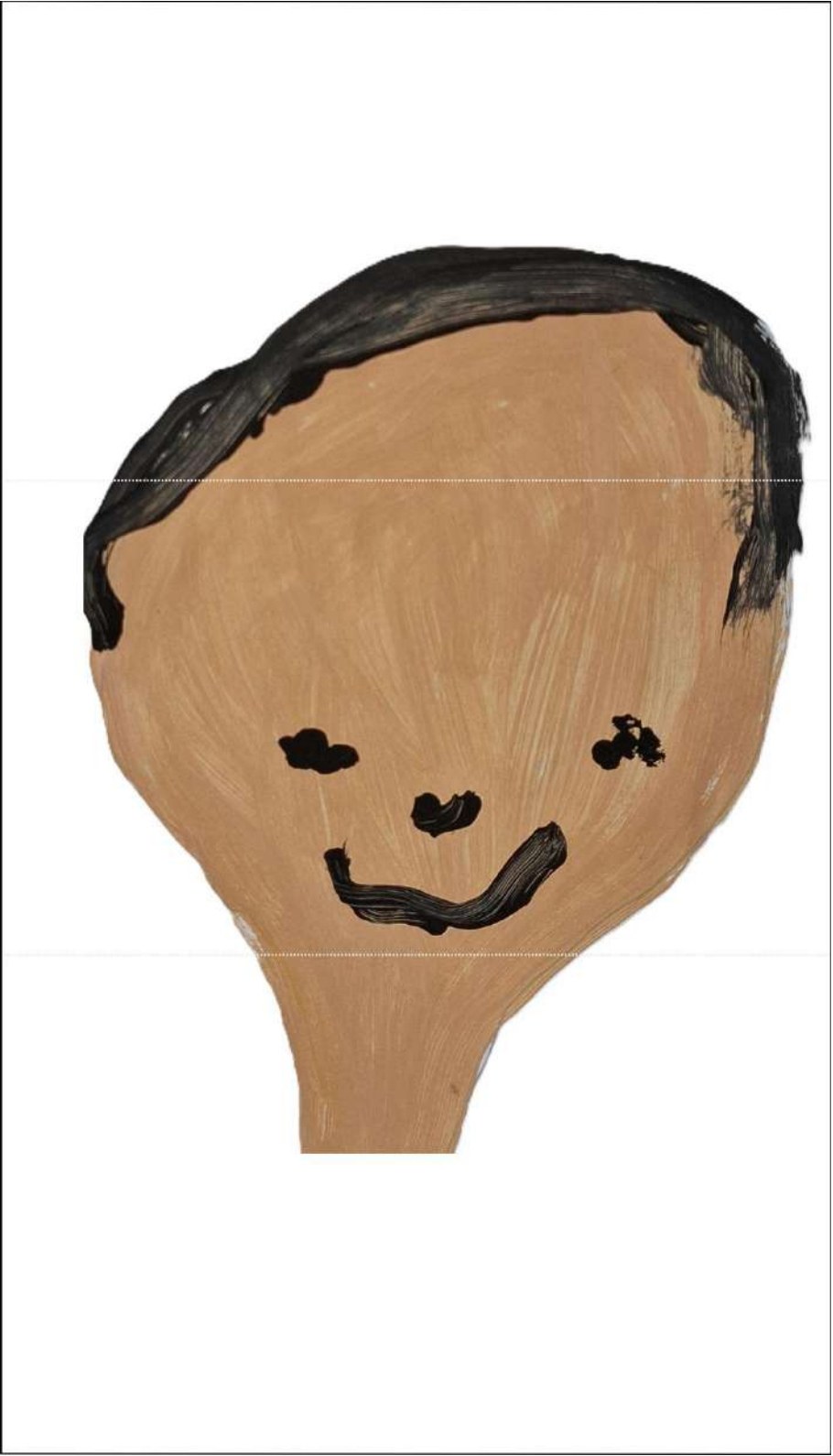


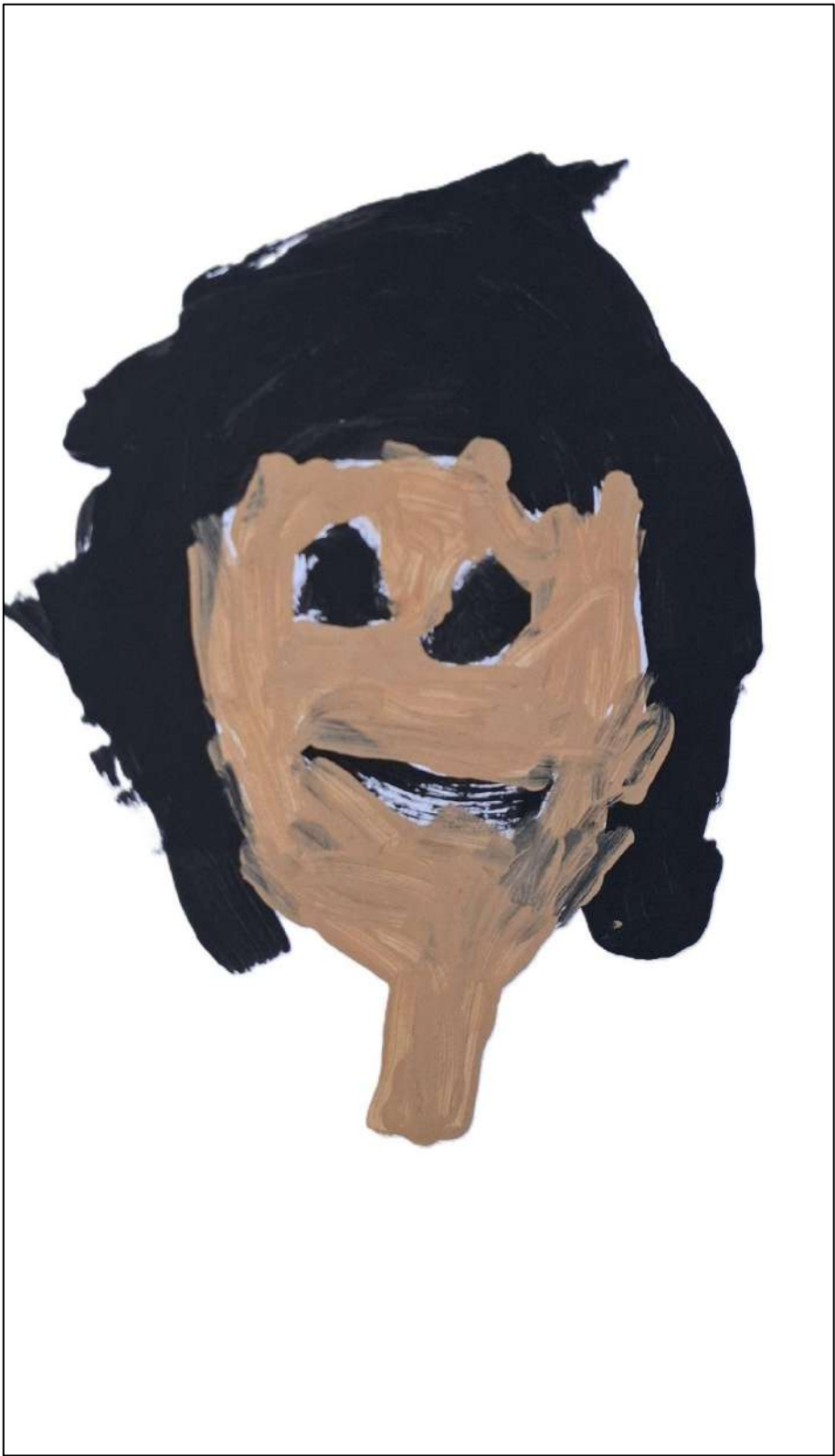












The background of the page is an abstract painting. It features several faces in various shades of brown, black, and white, some with large, expressive eyes. The colors are vibrant, with a prominent red and orange area in the center. The overall style is expressive and artistic, with thick brushstrokes and a mix of colors.

CARA DE QUÊ?

UM LIVRO PARA BRINCAR

Descrição Técnica do Produto

Autoria: Queila do Nascimento Lucas Louzada

Margarete Sacht Góes

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Infantil.

Área de Conhecimento: Arte Educação.

Público-alvo: Professoras/es e crianças da Educação Infantil.

Categoria desse produto: Disponibilização de repositório online.

Finalidade: Disponibilizar às/aos docentes e crianças o livro-brinquedo "Cara de quê?"

Organização do Produto: O produto foi organizado em um único documento (livro-brinquedo).

Registro de propriedade intelectual: 978-65-01-43865-8

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Digital. URL: www.gepaei.ufes.br

Processo de Validação: Validado na banca de defesa da dissertação.

Processo de Aplicação: O produto não foi vivenciado pela pesquisadora.

Impacto: Alto. Produto elaborado para crianças e professoras/es a partir da demanda observada durante a pesquisa.

Inovação: Alto teor inovativo.

Origem do Produto: Dissertação intitulada "CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM DIÁLOGO: LEITURAS E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE/COM AS IMAGENS QUE CIRCULAM NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL" (2025).

Cartinha para você, que possui "raízes cianceiras"

Olá,

O livro-brinquedo "Cara de quê?" foi inspirado em uma brincadeira cantada muito apreciada pelas crianças pequenas, que por meio de expressões faciais, imitam a "cara" de alguma coisa...

Cara de quê?
 Cara de quê? Todo mundo vai fazer?
 Cara de bravo é o que vamos ver
 Cara de bravo todo mundo vai fazer
 Continua fazendo
 Cara de quê?
 Cara de quê? Todo mundo vai fazer?
 Cara de inteligente... Cara de medo...
 Cara de apaixonado... Cara de dor de barriga...
 Cara de sono... Cara de estátua...
 Cara de alegria...

Observando enquanto as crianças brincavam, surgiu a ideia do nome para este livro, pois ele está implicado com a dissertação de mestrado intitulada "Culturas Infantis e Cultura Visual em Diálogo: leituras e percepções das crianças sobre/com as imagens que circulam nos espaços da Educação Infantil".

O livro-brinquedo "Cara de quê?" é engendrado ao problematizar as leituras e as narrativas das crianças a partir e com as imagens que lhes eram ofertadas nos espaços da escola.

Esse arsenal de imagens que compunham os espaços, de certo modo, fazia com que elas enxergassem tais imagens como "certas/corretas/únicas", como um referencial a seguir, por esse motivo, produziam seus desenhos inspirados nos desenhos da professora ou das imagens que lhes eram disponibilizadas e circulavam nas paredes da escola. No decorrer da pesquisa, conversamos com as crianças sobre as semelhanças e as diferenças existentes entre as pessoas, como os tons de pele, o cabelo, o formato do rosto, dos olhos, do nariz, dentre outras e, em seguida, propusemos que realizassem pinturas de seus próprios rostos com tinta, pois esse era o material que mais gostavam de utilizar na sala de atividades. O objetivo era que essas pinturas compusessem este livro.

¹BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

A ideia é que percebessem que podemos pintar e desenhar as pessoas e as coisas utilizando diferentes materialidades, cores, formas... porque somos todas/os diferentes.

Como resultado desta pesquisa, nasceu o livro-brinquedo "Cara de quê", que é um livro interativo para a criança ou para quem tem "raízes crianças" brincar. Ao folheá-lo, é possível observar rostos, com a possibilidade de criar um rosto diferente. Nele estão obras de arte produzidas por crianças de 3 anos de idade de uma turma da Educação Infantil de uma escola pública de Vila Velha/ES que participaram da pesquisa.

Assim, realizamos uma curadoria de obras de dez artistas mulheres. A partir de uma perspectiva decolonial, direcionamos nosso olhar para artistas locais, mulheres, negras, indígenas e com obras que conversassem com as propostas das pinturas das crianças. Apresentar as obras dessas artistas foi uma opção nossa para ampliar o repertório das crianças e de professoras/es e para que fosse fonte de pesquisa, haja vista, a poética de cada artista.

Nesse contexto, elencamos as artistas Arissana Pataxó, Ione Reis, Juliana Pessoa, Keka Florêncio, Kika Carvalho, Larissa de Souza, Lu Bicalho, Renata Felinto, Silvana Mendes e Vacunã Tuxá.

Por fim, este livro-brinquedo objetiva contribuir tanto para a aprendizagem das crianças quanto das/os professoras/professores, ampliando seus repertórios, pois acreditamos que a curadoria, ou seja, a seleção das imagens que são ofertadas para as crianças, seja nas cartazes que compõem o imagético visual da escola, seja nas

propostas de atividades, todas elas necessitam ser pensadas e selecionadas com intencionalidade para ampliar o repertório visual das crianças e, assim, contribuir para suas produções, ofertando-lhe várias possibilidades de produzir arte, não para lhes indicar modelos a seguir.

Desejamos que o livro-brinquedo "Cara de quê?" alcance professoras e professores, as/os que tem "raízes crianças", mas, principalmente, as crianças. Que elas possam pintar, desenhar, brincar, correr e viver plenamente suas infâncias, aproximando-se cada vez mais de uma educação pela arte, para que possam reconhecer o valor de si, mas também valorizar e respeitar as diferenças do outro.

Com carinho,
Queila e Margarete



AS ARTISTAS



ARISSANA PATAXÓ



Nascida Arissana Braz, em 1983, em Porto Seguro, Bahia, é uma artista plástica da etnia Pataxó. Cresceu às margens do rio, onde suas primeiras inspirações artísticas surgiram. Em 2005, ingressou no curso de Artes Plásticas na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, concluindo em 2009. Durante seus estudos, desenvolveu atividades de arte-educação com o povo Pataxó, promovendo oficinas e criando material didático.

Fonte: Disponível em: <https://clickmuseus.com.br/arissana-pataxo/> Acesso em: 18 abr. 2025.

5/ título 2009, acrílica sobre tela. 50x80.
Disponível em: [Bing Imagens Arissana Pataxó Quadros](#) - [Pesquisar Imagens](#)
Acesso em: 18 abr. 2025.

IONE REIS



Nasceu na Bahia, porém vive e trabalha em Vitória/ES. É artista plástica e pesquisadora no LitERÊtura (Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias). A artista tem sua poética ligada à figura do corpo preto no viés da contestação dos tipos de invisibilização das memórias, expressões e culturas que perpassam durante e após a diáspora africana. A artista tem sua poética ligada à figura do corpo preto no viés da contestação dos tipos de invisibilização das memórias, expressões e culturas que perpassam durante e após a diáspora africana.



Erêzinha
Obra vendida/ acervo de colecionador
Tinta acrílica sobre papel

Fonte: Disponível em: [Repositório de Artes Visuais/UFES](https://repositorioartesvisuais.ufes.br/)
<https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 18 abr. 2025.



JULIANA PESSOA

Possui graduação em Arte e mestrado em Filosofia, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vive e trabalha em Vila Velha/ES. Dedicar-se ao desenho, tendo realizado diversas exposições. Atuou nos programas educativos do Museu Vale e da Casa Fiat; como tutora do curso de pós-graduação da UFES, e como professora de Arte do Ensino Médio, EJA e professora da disciplina História da Filosofia Contemporânea, no curso (EAD) de Filosofia, da UFES.



"Viá cabocla", técnica mista sobre placa de MDF, 2,00 m x 1,60 m.

Fonte: Disponível em: Repositório de Artes Visuais/UFES
<https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 18 abr. 2025

KEKA FLORÊNCIO



Formada em Artes Plásticas, residente na cidade de Serra, Espírito Santo. Iniciou sua caminhada no graffiti em 2009, através de uma oficina na capital Vitória. Desde então, vem se dedicando às artes no modo geral. Foi se aprofundando na técnica do realismo juntamente com suas personagens femininas que refletem suas experiências emocionais e físicas. Sua maior inspiração é a vida.

Fonte: Disponível em: Repositório de Artes Visuais/UFES
<https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 18 abr. 2025



Persona, em desenvolvimento



KIKA CARVALHO



Nº 1 da série "Filhos d'água", 2022, óleo s/ tela, 120x120 cm, foto por Pedro Victor Brandão

Nasceu em Vitória/ES, mas vive no Rio de Janeiro. É Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalha com pinturas, colagens, grafites, performances e instalações, abordando temáticas como, racismo, violência de gênero, espiritualidade e decolonialidade. Em sua produção destaca-se uma pesquisa sobre a cor azul.

Fonte: Disponível em: Repositório de Artes Visuais/UFES
<https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 18 abr. 2025



LARISSA DE SOUZA



"A morada". Acrílico sobre tela, 40 x 50

Autodidata, a artista dá materialidade às suas memórias, afetos, sentimentos e principalmente apresenta a identidade e a resistência da mulher negra. Em suas pinturas figurativas retrata o cotidiano feminino realizando um memorial de suas vivências.

Utiliza diferentes suportes, ama formatos ovais, encara suas dores através da pintura, representa suas memórias da infância como menina e mulher negra e apresenta sua ancestralidade através de elementos culturais nordestinos.

Fonte: Disponível em: Repositório de Artes Visuais/UFES
<https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 18 abr. 2025

LU BICALHO



É artista visual, muralista e ilustradora natural de Vitória, Espírito Santo. É graduada em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e cursou Design Gráfico na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Na produção autoral, Lu Bicalho fala sobre o afeto. O que toca, o que perpassa, o que preenche, o que circunda, o que afeta é plasmado através das formas orgânicas e suaves, dos tons de azul e toques de calor visual nos magentas e amarelos. O que nos leva a navegar em um mar que abriga a calma, a alma, a contemplação do sentir à flor da pele.



Fonte: Disponível em: <https://www.lubicalho.lu> Acesso em: 18 abr. 2025

Arte Digital. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/DHoWtI-Rbxa/?img_index=1 Acesso em: 18 abr. 2025



RENATA FELINTO



Dandara contemporânea. Disponível em: <https://desapropriammediam.com.br/renata-felinto-dandara-contemporanea/> Acesso em: 18 abr. 2025

Renata Felinto é Doutora e Mestre em Artes Visuais pela UNESP e especialista em Curadoria e Educação em Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea da USP. Artista visual, professora e pesquisadora, a produção de Felinto é extensa, com enfoque atual nas narrativas de pessoas de ascendência negro-africana.

SILVANA MENDES



Possui graduação em Arte e mestrado em Filosofia, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vive e trabalha em Vila Velha/ES. Dedicou-se ao desenho, tendo realizado diversas exposições. Atuou nos programas educativos do Museu Vale e da Casa Fiat; como tutora do curso de pós-graduação da UFES, e como professora de Arte do Ensino Médio, EJA e professora da disciplina História da Filosofia Contemporânea, no curso (EAD) de Filosofia, da UFES.

Fonte: Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/silvana-mendes/> Acesso em: 18 abr. 2025



Afetocolagens: Reconstruindo Narrativas Visuais de Negros na Fotografia Colonial, 2022



YACUNÃ TUXÁ



Sem título - Ilustração digital, 2020

Sandy Eduarda de Santos Vieira, conhecida por Yacunã Tuxá, é uma artista visual indígena e ativista brasileira. Trabalha como ilustradora, desenhista, pintora, colagista e escritora. Destaca-se por suas ilustrações digitais que retratam a pluralidade das mulheres indígenas.

Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Yacun%C3%A3_Tux%C3%A1 Acesso em: 28 abr. 2025



QUEILA DO NASCIMENTO LUCAS LOUZADA



Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Licenciada em Pedagogia e Professora Efetiva da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vila Velha/PMVV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES).
E-mail: queila.louzada@edu.ufes.br

MARGARETE SACTH GÔES



Doutora em Educação. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES).
E-mail: margarete.goes@ufes.br





ANEXO A – Autorização de Pesquisa



AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS

Eu, Adriana Chagas Meireles, Secretária de Educação do Município de Vila Velha **AUTORIZO, QUEILA DO NASCIMENTO LUCAS LOUZADA**, aluna pesquisadora na modalidade Mestrado Profissional em Educação, matrícula de nº 2023130161, a desenvolver sua pesquisa acadêmica, intitulada **“CULTURAS INFANTIS E CULTURA VISUAL EM DIALOGO: LEITURAS E NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE/COM AS IMAGENS QUE CIRCULAM NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contratados diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, art. 5º, inciso X e XIV e no Código Civil, art. 20.

Vila Velha (ES), 31 de maio de 2023.

ADRIANA CHAGAS MEIRELES
Secretária Municipal de Educação