

Modos de apropriação e práticas com imagens por professoras da pré-escola: investigações na rede municipal de João Pessoa

Modes of appropriation and practices with images by preschool teachers: investigations in the municipal network of João Pessoa

Modos de apropiación y prácticas con imágenes por parte de docentes de preescolar: investigaciones en la red municipal de João Pessoa

Gabriela Rodrigues da Silva¹

Ione Rathge Ferraro Neta²

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina³

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou quais estratégias as professoras da pré-escola, da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, desenvolvem quando utilizam imagens em suas práticas pedagógicas. Assim, observamos as vivências conduzidas pelas docentes, sistematizamos os dados com apoio do *software ATLAS.ti* e os analisamos com base na Análise de Conteúdo. O estudo evidenciou que as professoras desenvolvem várias estratégias quanto à integração de imagens e práticas pedagógicas: a confecção de materiais, a contação e a releitura de histórias, bem como a intencionalidade pedagógica. Ademais, prevalece a escolha das docentes por imagens fotocopiadas, desenhos e videográficas.

Palavras-chave: Imagem. Prática docente. Pré-escola. Educação Infantil.

Abstract: This article presents the results of a study that investigated the strategies preschool teachers in the João Pessoa, Paraíba municipal school system use when using images in their teaching practices. We observed the teachers' experiences, systematized the data using *ATLAS.ti* software, and analyzed them using content analysis. The study revealed that teachers develop several strategies for integrating images and pedagogical practices: creating materials, telling and retelling stories, and pedagogical intentionality. Furthermore, teachers' preference for photocopied images, drawings, and videos prevailed.

Keywords: Image. Teaching practice. Preschool. Early childhood education.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio que investigó las estrategias que utilizan los docentes de preescolar del sistema escolar municipal de João Pessoa, Paraíba, al utilizar imágenes en sus prácticas pedagógicas. Se observaron sus experiencias, se sistematizaron los datos mediante el software *ATLAS.ti* y posteriormente se analizaron a través del análisis de contenido. El estudio reveló que los docentes desarrollan diversas estrategias para integrar imágenes y prácticas pedagógicas: creación de materiales, narración y re-narración de historias, e intencionalidad pedagógica. Además, predominó la preferencia de los docentes por imágenes fotocopiadas, dibujos y videos.

Palabras clave: Imagen. Práctica docente. Preescolar. Educación infantil.

Submetido 31/10/2025

Aceito 27/07/2026

Publicado 06/08/2026

¹ Estudante de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6501-7835>. E-mail: grs@academico.ufpb.br

² Estudante de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID <https://orcid.org/0009-0009-8056-6402>. E-mail: ionerathgeferraroneta@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8233-2102>. E-mail: evelynfaheina@gmail.com

Considerações iniciais

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a pré-escola constitui a etapa obrigatória da Educação Infantil e tem a finalidade de complementar a educação familiar, ampliando o universo de experiências, o repertório de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades das crianças, de modo que, na condição de documento legal e norteador dessa etapa de ensino, estabelece os eixos estruturantes que asseguram às crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Assim, os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil são organizados por campos de experiência, a exemplo de “traços, sons, cores e formas” que pressupõem o contato da criança com diferentes manifestações artísticas, no intuito de possibilitar-lhe vivenciar múltiplas formas de linguagens e expressões. As artes visuais, por exemplo, permitem que as crianças experimentem produzir suas próprias expressões e comunicações, desenvolvendo, além do senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, do outro e da realidade que as cerca (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil, 2010) também incluem, entre seus princípios, o pilar estético, que deve orientar as propostas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola. É a partir dessa sensibilidade que a criança se torna capaz de desenvolver a criatividade, ampliar seus padrões de referências e expressar-se por meio de diversas formas de linguagens. Desse modo, a discussão sobre a presença das imagens na Educação Infantil assume relevância, uma vez que lhes é atribuído um papel fundamental no desenvolvimento socioeducacional das crianças.

De acordo Fontana e Cruz (1997), recorrendo à abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a criança conhece o mundo por meio da interação com o outro, mediada por signos culturais, como a palavra, os símbolos e os desenhos. Nesse sentido, “[...] a partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e [seus] usos [...]” (Fontana; Cruz, 1997, p. 7).

Tal perspectiva permite compreender que a criança não é mera consumidora dos conteúdos culturais. Ao contrário, como corroboram os estudos alinhados à Sociologia da Infância, as interações infantis envolvem processos próprios de significação que não se limitam à reprodução de práticas adultas. Como afirma Corsaro (2011), fundamentando-se nos conceitos de Cultura de Pares e Reprodução Interpretativa, embora as crianças se apropriem de

elementos do mundo adulto, elas também interpretam, recriam e transformam as experiências em novos conhecimentos, compartilhando-os em seus grupos sociais.

O presente estudo aproxima-se do campo da cultura visual, o qual defende que as representações imagéticas que permeiam a sociedade – e, conseqüentemente, a Educação Infantil – são cultural, social e historicamente contextualizadas. Possuem caráter não neutro (Tourinho, 2009) e expressam concepções e perspectivas, ainda que não apresentem argumentação explícita.

Com base na problemática em questão, a pesquisa apresentada neste artigo teve o objetivo de investigar as estratégias adotadas pelas professoras, da rede municipal de ensino de João Pessoa, quanto ao uso de imagens nos processos educativos com crianças da pré-escola. Especificamente, buscou-se: 1) conhecer as práticas das docentes quando incluem imagens nos processos educativos com as crianças; 2) verificar os recursos e materiais disponíveis às docentes; 3) reconhecer em quais práticas pedagógicas as docentes estimulam nas crianças a leitura de imagens e 4) refletir sobre as possibilidades pedagógicas da inserção de imagens na pré-escola.

O artigo está estruturado em duas seções principais. A primeira apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como as técnicas de coleta (observação sistemática) e análise de dados (análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011)). Por sua vez, a segunda seção destina-se à análise e à discussão dos dados, obtidos em função das observações das práticas pedagógicas das professoras da pré-escola com o uso de imagens.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois está voltada à descrição do problema estudado, para a compreensão dos processos nos quais os sujeitos investigados estão inseridos e para o entendimento das particularidades de seus comportamentos (Richardson, 2012). Nesse sentido, o estudo em questão preocupa-se em investigar as estratégias que as professoras da pré-escola da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, desenvolvem quando utilizam imagens nos processos educativos com crianças, com o intuito de refletir sobre as possibilidades pedagógicas de uso das imagens pelas docentes.

A participação na pesquisa foi voluntária e atendeu aos requisitos éticos de consentimento livre e esclarecido, sigilo e anonimato⁴ quanto à propriedade intelectual das informações coletadas e à divulgação pública dos dados da pesquisa. Nessa direção, a investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, que institui as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013⁵ e da Resolução nº 510/2016⁶ do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que garante aos participantes da pesquisa o conhecimento sobre os objetivos investigativos envolvendo seres humanos⁷.

Desse modo, buscou-se alcançar os objetivos estabelecidos mediante observações sistemáticas das práticas pedagógicas das professoras da pré-escola relacionadas ao uso de imagens. Para o registro das observações, utilizou-se o diário de campo e um roteiro-guia como instrumentos de coleta de dados, de modo a manter alinhamento com os objetivos da pesquisa e a facilitar a análise posterior.

O roteiro-guia das observações foi estruturado em três seções. A primeira destinou-se ao registro de dados gerais da professora observada, incluindo informações sobre a escola, a turma, o turno e a data da visita. A segunda seção teve o propósito de alinhar os registros observacionais ao mapeamento de teses e dissertações realizadas no estudo anterior (PIBIC/CNPq 2023-2024).

Considerando os objetivos da pesquisa, observaram-se, especialmente, os seguintes aspectos: (1) a presença de intencionalidade pedagógica no uso de imagens, (2) a utilização de imagens baseadas em estereótipos midiáticos e (3) as produções como forma de linguagem e a organização das salas de referência a partir de produções e materiais visuais.

Após a elaboração do diário de campo, estabeleceu-se um cronograma para a realização das observações participantes, as quais, segundo Marques (2016), pressupõem a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, essencial nos processos de formação docente.

⁴ Com o objetivo de preservar o anonimato das professoras participantes da pesquisa, elas são identificadas no texto por nomes de flores. Exemplo: Professora Rosa, Professora Violeta, [...], Professora Girassol.

⁵ Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

⁶ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

⁷ De modo específico, a aprovação da execução da pesquisa pelo CEP/CCS/UFPB obteve como número de certificação de apreciação ética, CCAE: 90134225.4.0000.5188 e o parecer de número: 7.787.161.

A rede municipal de ensino de João Pessoa conta, atualmente, com 137 unidades que ofertam a etapa da Educação Infantil, sendo 93 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 44 Escolas Municipais (EMs), distribuídas em nove polos⁸ definidos pela proximidade entre bairros. Diante desse universo, a seleção das turmas a serem observadas nesta pesquisa adotou como critério a voluntariedade. Assim, a participação ocorreu conforme a disponibilidade e o interesse das instituições e das professoras em colaborar com o estudo.

As instituições selecionadas localizam-se, em sua maioria, em regiões periféricas da capital, atendendo crianças oriundas de comunidades que compõem um recorte territorial marcado por contextos de vulnerabilidade social. Portanto no que se refere à localização, considerando princípios éticos da pesquisa e a necessidade de evitar a identificação indireta das unidades que foram alvos de observação, optou-se por não explicitar seus endereços ou bairros específicos. Assim, as instituições foram caracterizadas apenas a partir dos polos da rede municipal de ensino de João Pessoa e das regiões que estes abrangem.

Para preservar o anonimato, foram utilizados nomes fictícios: as instituições receberam nomes de jardins, e as professoras, nomes de flores. Em geral, as docentes participantes possuem formação inicial em Pedagogia, e a maioria possui pós-graduação na modalidade *lato sensu*, evidenciando um percurso formativo alinhado às exigências da atuação na Educação Infantil, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996).

No que se refere aos CMEIs, o polo 04 abrange os bairros José Américo, Paratibe, Valentina, Ernesto Geisel e Parque do Sol e contempla a instituição Jardim Clássico, que conta com duas turmas de Pré-escola I. As salas observadas foram as das professoras Orquídea e Íris. Já no polo 05, que contempla as localidades de Expedicionários, Torre, Trincheiras, Baixo Róger, Ilha do Bispo e Varadouro, encontram-se duas instituições, o Jardim Árido, com quatro turmas (duas de Pré-escola II, com salas das professoras Jasmim e Camélia, e duas de Pré-

⁸ As instituições de ensino da cidade de João Pessoa são organizadas em polos que agrupam os CMEIs e as EMs por localidade, definidos geograficamente pelo critério de aproximação entre bairros, o que facilita a gestão do município e garante uma cobertura equilibrada dos serviços educacionais da capital. Essa estrutura busca assegurar que a oferta seja compatível com as necessidades da população, a fim de garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, em consonância com as especificidades de cada faixa etária.

escola I, com salas das professoras Lavanda e Gardênia), e o Jardim Contemporâneo (que possui uma turma de Pré-escola II, da professora Violeta).

No que se refere às EMs, no polo 02, que abrange os bairros Jaguaribe, Cristo Redentor, Rangel e Vale das Palmeiras, está localizada a instituição Jardim Vertical, que conta com três turmas, duas de Pré-escola I, das professoras Girassol e Petúnia, e uma de Pré-escola II, da professora Tulipa. Por sua vez, no polo 06, que inclui os bairros Roger, Bessa, Manaíra, São José, Miramar, Padre Zé, Mandacaru e Bairro dos Ipês, situa-se o Jardim Sensorial, com quatro turmas, sendo duas de Pré-escola I, com salas das professoras Margarida e Azaleia, e duas de Pré-escola II, com salas das professoras Rosa e Lírio.

As observações ocorreram em três dias consecutivos da semana, no período de março a maio de 2025. No total, foi observada a prática de 14 docentes, sendo oito turmas da pré-escola I, com aproximadamente 20 crianças por turma, e seis da pré-escola I, com cerca de 25 crianças por turma.

Para o exame dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Laurence Bardin (2011). Ela consiste em uma metodologia capaz de analisar dados a partir de núcleos de sentido, sendo dividida em três fases: I) a pré-análise, que consiste na seleção dos dados a serem analisados; II) a exploração do material, realizada de forma mais criteriosa pelo pesquisador; III) interpretação e tratamento dos resultados, etapa na qual se aplicam alguns passos metodológicos apresentados.

Na terceira fase, os procedimentos foram organizados em cinco etapas: (1) materiais de análise, que se referem ao documento analisado; (2) fragmentos, necessários para ressaltar quais partes do material serão analisadas; (3) codificação, responsável por atribuir núcleos de sentidos aos fragmentos; (4) categorização, a organização dos núcleos de sentido semântico em categorias e (5) inferência, etapa em que são formuladas as conclusões e respostas ao problema da pesquisa. Logo, constituíram objetos de análise os diários de campo nos quais foram feitos os registros das observações das práticas pedagógicas das professoras com o uso de imagens.

Após as observações, fez-se o *upload* dos diários de campo no *software ATLAS.ti*, com o objetivo de auxiliar no processo de sistematização e análise dos dados. Foi possível, assim, estabelecer uma correspondência entre as possibilidades de tratamento de dados do *software* com as etapas da Análise de Conteúdo. Os diários de campo (materiais de análise) foram organizados em arquivos e fragmentados no programa por meio dos “*quotes*”.

A categorização foi realizada com o uso da ferramenta “*codes*”, e a codificação ocorreu mediante a criação de “*grupos de códigos*”. As inferências, última etapa da análise de conteúdo, correspondem às conclusões emitidas pelo pesquisador a partir dos resultados obtidos. Para essa etapa, o *ATLAS.ti* disponibiliza algumas ferramentas que auxiliam nas interpretações, como os recursos “*comment*” e “*memos*”.

Quadro 1 – Análise de conteúdo através das ferramentas do *ATLAS.ti*

Etapas	Análise de conteúdo (Bardin, 2011)	Ferramenta do <i>AtlasTLAS.ti</i>
1º	Coleta	Arquivos (<i>uploads</i>)
2º	Organização da análise	Trechos (<i>quotes</i>)
3º	Codificação	Códigos (<i>codes</i>)
4º	Categorização	Grupos (<i>group codes</i>)
5º	Inferência	Comentários (<i>memos</i>)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Assim, após realizar o *upload* dos diários de campo no *ATLAS.ti*, foram utilizadas tais ferramentas de análises que eram disponibilizadas pelo próprio *software*. Os códigos (*codes*), como categorias gerais, poderiam ser acionados mediante a ação “Codificação por IA (+ Intenção)” ou pela interpretação do próprio pesquisador, o que tornou possível reunir informações com características comuns e contabilizar sua frequência (Mendonça; Melo; Padilha, 2011). Ao marcar os elementos presentes nesses dados, estes geraram as citações (*quotes*), que, por sua vez, organizaram os trechos acionados por um código.

Vale salientar que, no decorrer do processo de codificação, criaram-se também notas de análise (*memos*), de modo a deixar registradas as interpretações realizadas em face dos códigos criados, o que auxiliou em demasia o processo de sistematização do estudo (Mendonça; Melo; Padilha, 2011).

Análise dos dados e resultados

Segundo Bardin, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação” (2011, p. 147). Em outras palavras, os

resultados da pesquisa foram alcançados por meio de um processo de agrupamento de elementos que, a partir do critério de sentido semântico dos enunciados, foram organizados em categorias.

Nessa direção, Bardin (2011) enfatiza a importância da constituição de conjuntos que sistematizam os dados em categorias e subcategorias. No presente estudo, essa lógica foi aplicada com o auxílio do *software ATLAS.ti*, por meio da funcionalidade destinada à criação dos grupos de códigos.

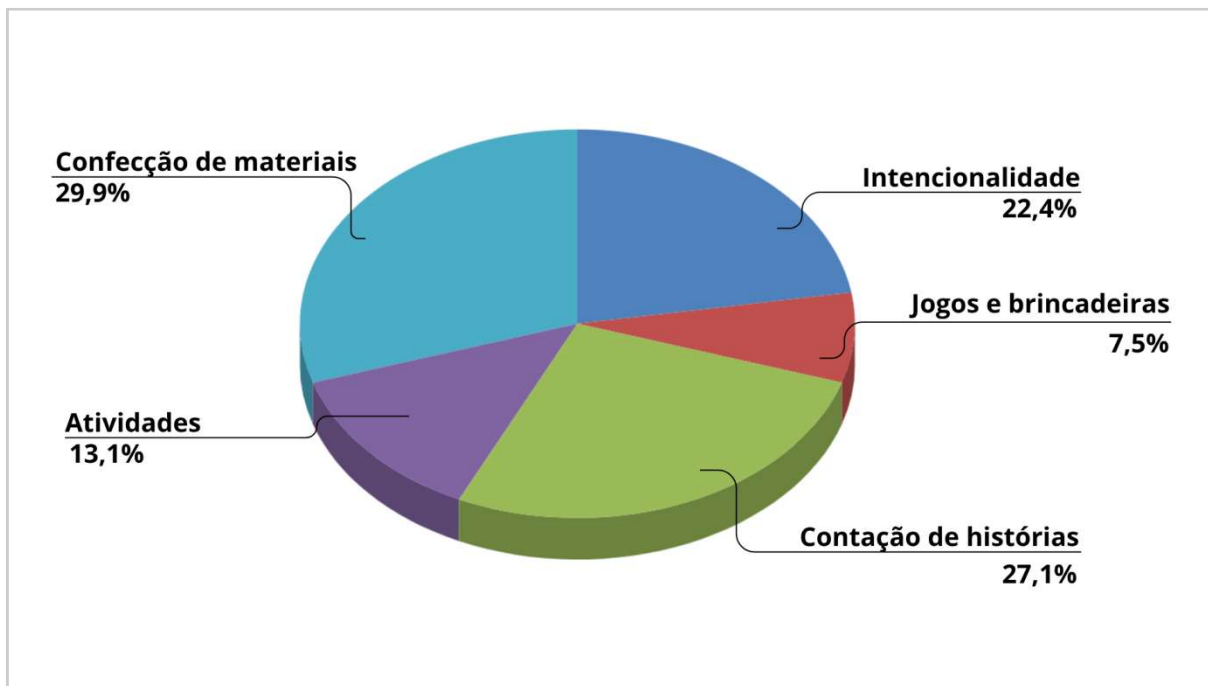
Assim, as categorias foram delineadas em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, e isso, com o auxílio das ferramentas disponibilizadas no *ATLAS.ti*, viabilizou a atribuição de códigos e respectivas subcategorias, a saber: (1) vivência com imagens (confeção de materiais, contação e releitura de histórias, intencionalidade pedagógica com imagens, atividades com imagens que se relacionam com a vivência e jogos e brincadeiras com imagens); (2) recursos e materiais (cartaz, cantinhos, recursos tecnológicos, papel, materiais para colorir, mural, livro, enfeites, impressões, caderno, alfabeto e algarismos, lousa, adornos, fantoche, fotografia da turma, jogo, massinha e outros); (3) critérios (voltado ao planejamento, interesse da criança e estético); (4) tipos de imagens (imagem fotocopiada, imagem desenho, imagem videográfica, imagem literária, imagem móvel, imagem pintura, imagem fotográfica e imagem digital); (5) produção de imagens (produções dirigidas e produções livres – produção como forma de linguagem, produção com foco estético e produção para o exercício da psicomotricidade) e (6) leitura de imagens.

Em relação ao grupo **vivências com imagens**⁹, identificaram-se cinco subcategorias, distribuídas em diferentes frequências: confecção de materiais (29.9%), contação e releitura de histórias com imagens (27.1%), intencionalidade pedagógica com imagens (22.4%), atividades pedagógicas com imagens (13.1%) e jogos e brincadeiras com o uso de imagens (7.5%).

⁹ A identificação dos grupos de códigos encontra-se em negrito no corpo do texto para destacar os resultados metodológicos da análise dos dados.



Gráfico 1 – Vivências com imagens



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

As vivências relacionadas à confecção de materiais apresentaram maior incidência durante as observações, destacando-se práticas, como a criação de esculturas, montagem de cartazes, oficinas de pintura e a realização de atividades impressas, voltadas, sobretudo, ao aprendizado de letras e números por meio de contornos ou repetição de caracteres. Tal estratégia docente converge com a perspectiva de Furtado (2023), segundo a qual a Educação Infantil deve favorecer o manuseio de recursos para confecção de materiais, estimulando o desenvolvimento das crianças e potencializando sua motivação para participar das vivências.

No que se refere às atividades impressas, observou-se que as professoras estimulavam as crianças a realizarem exercícios de leitura e escrita, com base em um planejamento de caráter conteudista. Todavia, tal prática revela-se inapropriada à faixa etária das crianças pré-escolares, de modo que, em vez de centrar-se em exercícios formais, seria mais apropriado orientar as vivências a partir do campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, por exemplo, de modo a “favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal” (Brasil, 2018, p. 41).

No que concerne às vivências de contação e releitura de histórias, constatou-se a presença constante dessa prática nas rotinas pedagógicas das docentes, contribuindo para estimular a criatividade, a expressão oral e a compreensão narrativa das crianças (Araújo, 2020). Ademais, observou-se que, enquanto as crianças desenhavam, muitas delas construíam sua própria narrativa, evidenciando processos de significação.

Com base nesse processo, Derdyk (2020) ressalta que o ato de desenhar está intrinsecamente relacionado aos processos mentais da criança, permitindo-lhes situar-se e interpretar o espaço-tempo: compreendendo o presente por meio da observação, o passado pela memória e o futuro via imaginação.

Cumprir destacar, ainda, que todas as potencialidades pedagógicas associadas ao uso de imagens dependem da intencionalidade docente. Sendo assim, a intencionalidade pedagógica com imagens envolve uma concepção ontológica das vivências na pré-escola (Medeiros; Scherer, 2023), que extrapolam o mero planejamento de recursos visuais para incluir a atribuição de funções específicas às imagens, como: a comunicação de mensagens, a representação de narrativas ou a ilustração de comandos.

Também foram identificadas práticas voltadas à alfabetização, nas quais as imagens assumiam uma função de representação visual de palavras. É importante problematizar esse movimento, já que a Educação Infantil não deve ser reduzida a uma etapa preparatória, nem assumir uma escolarização precoce, como alertam as DCNEIs (Brasil, 2009).

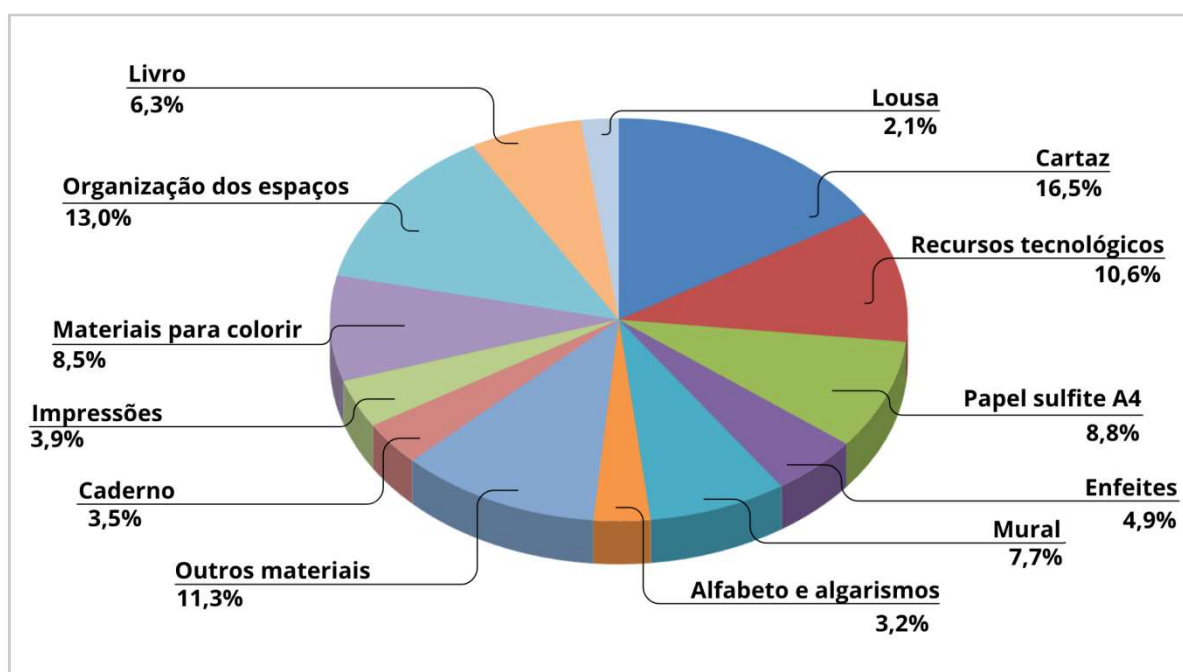
Segundo Castellanos (2022), quando há uma antecipação de conteúdos formais, corre-se o risco de priorizar resultados futuros em vez de valorizar as experiências da criança no presente. Em um contexto marcado pelo imediatismo, tais práticas podem limitar o acesso a vivências mais amplas, como o brincar, a exploração e a construção de sentidos, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Além disso, vale salientar que as brincadeiras com imagens assumem papel fundamental, pois constituem meios pelos quais as crianças ressignificam, expressam e socializam suas experiências, podendo revelar, entre elas, processos criativos e coletivos de construção de sentidos (Brougère, 2008). E, embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, verificou-se, na presente pesquisa, baixa frequência de vivências dedicadas a jogos e brincadeiras com

imagens, estando presentes apenas nos momentos de acolhida, transição ou de encerramento das vivências, sem relação explícita com os campos de experiência¹⁰.

Quanto à categoria **recursos e materiais**, observou-se o uso recorrente de: cartazes (16.5%); organização dos espaços (13%); outros materiais diversificados (11.3%), incluindo massinha de modelar, fantoches, varais de exposição, jogos e fotografias; recursos tecnológicos (10.6%); papéis sulfite A4 (9%); materiais para colorir (8.5%); murais (7.7%); livros (6.3%); enfeites (4.9%); impressões (3.9%); cadernos (3.5%); alfabetos e algarismos (3.2%).

Gráfico 2 – Recursos e materiais



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Em diversas ocasiões, constatou-se que o objetivo das vivências, conduzidas pelas professoras, estava direcionado, prioritariamente, à confecção de cartazes como principal produto a ser elaborado pelas crianças.

¹⁰ Na maioria das vezes, os jogos eram compostos por peças e tabuleiros ilustrados com imagens (quebra-cabeça, dominó com imagens e fichas ilustradas). No entanto, apenas duas professoras explicaram às crianças as regras dos jogos, ao passo que as demais permitiam que as crianças brincassem empilhando peças ou apreciando suas ilustrações, sem explorar as potencialidades de aprendizagem que cada jogo poderia proporcionar.

No que diz respeito ao espaço da sala de referência, as professoras o dividiam em "cantinhos"¹¹. Tais espaços eram organizados a partir de móveis, livros, brinquedos e materiais, conforme temáticas previamente definidas pelas docentes, de modo a delimitar áreas voltadas ao brincar, à leitura, às artes, entre outras experiências. Assim, os espaços eram identificados e caracterizados por meio de elementos visuais com decorações, placas e diferentes formas de ornamentação que intencionavam “[...] conquistar a atenção e a motivação dos pequenos frequentadores” (Martins, 2010, p. 237).

Vale salientar, entretanto, que, a partir das observações da pesquisa, percebeu-se que as docentes não utilizavam os diferentes espaços das salas de referência de acordo com as finalidades antes previstas, nem se mostraram efetivos no desenvolvimento das vivências propostas. Nesse sentido, os elementos visuais de identificação dos espaços constituíam-se em elementos estéticos, não em dispositivos funcionais capazes de potencializar a rotina pedagógica. Assim, quando pautada em referenciais pré-estabelecidos e pouco flexíveis, essa configuração pode limitar as possibilidades de participação das crianças na construção do espaço, reforçando uma lógica adultocêntrica e reduzindo o potencial do ambiente como campo de experimentação, autoria e produção de sentidos (Cunha, 2008; 2010).

Quanto ao uso de recursos tecnológicos na Educação Infantil, observou-se que as professoras utilizam *chromebooks* ou as *salas Google* para transmitir às crianças vídeos provenientes da plataforma *YouTube*.

Percebeu-se, contudo, que as docentes possuem formação incipiente quanto à articulação dos recursos visuais, especialmente os de caráter digital, visto que reforçam a exposição excessiva das crianças às telas, situação que pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento da fala, da imaginação, do controle socioemocional, entre outros aspectos. Não obstante, tais

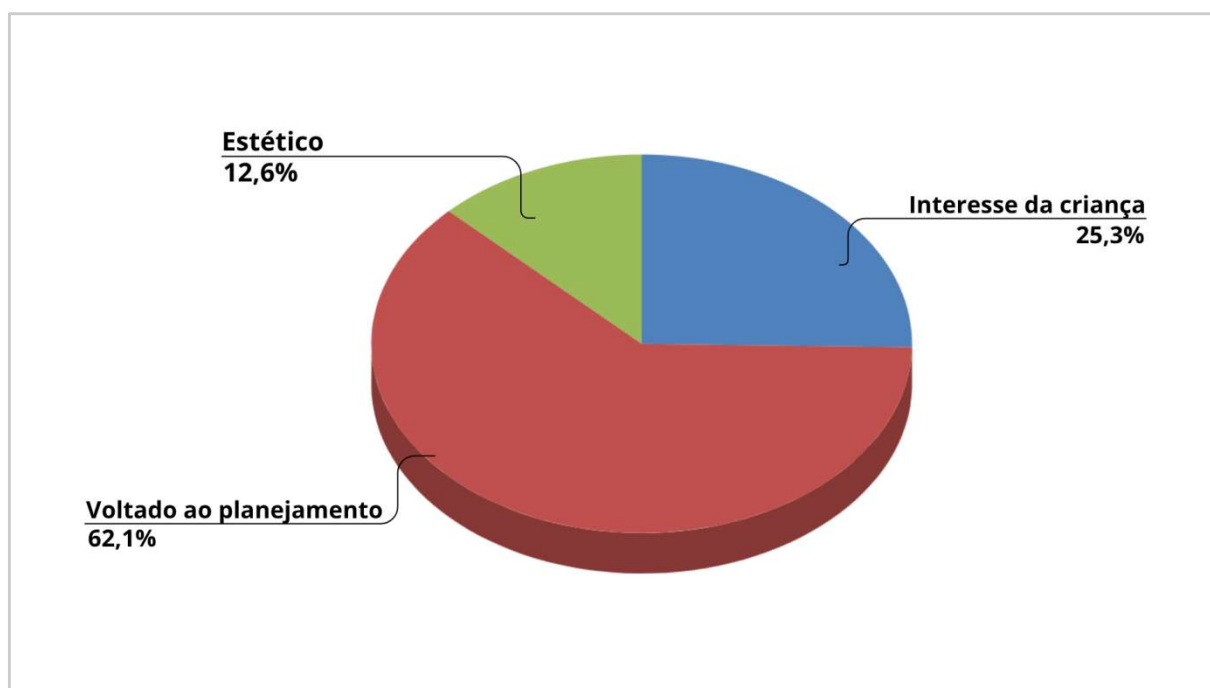
¹¹ O termo "cantinho", refere-se aos “[...] arranjos feitos sobre o espaço físico que possibilitam o aparecimento de situações de aprendizagem” (Martins, 1997, p. 2). Tal concepção, que tem como base os estudos preconizados por Freinet, entende que a organização da sala de referência em oficinas especializadas, a partir de subdivisões do espaço, poderia favorecer a autonomia da criança, possibilitando que, orientada por seus interesses, escolhesse e se engajasse em diferentes atividades, dentro de um contexto pedagogicamente organizado. Essas proposições estão presentes no Currículo da Cidade de João Pessoa – Rede Municipal de Ensino Educação Infantil, com a orientação de organizar o espaço para “potencializar os ‘entretempos’, substituir o ‘esperar’ por atividades pedagógicas de exploração de materiais diversificados, organizando os espaços por cantinhos (cantinho da beleza, cantinho leitura, cantinho da lavanderia, cantinho da fantasia, cantinho da ferramenta, cantinho das profissões, [...])” (João Pessoa, 2025, p. 138).

desafios podem ser minimizados mediante processos de alfabetização midiática voltados às professoras (Barreto et al., 2023).

Cabe salientar, ainda, que, embora utilizados em menor proporção, alguns recursos e materiais classificados como “outros” também desempenharam papel relevante no suporte às práticas pedagógicas das professoras da pré-escola. Esses recursos estiveram presentes, tanto na organização do espaço físico da sala de referência, por meio de murais, lousas, enfeites, alfabetos e algarismos, quanto nas atividades planejadas, com a utilização de livros, impressões, cadernos e materiais para colorir.

No tocante à escolha e ao uso de imagens, verificou-se que as professoras indicaram, como **critérios** principais, o planejamento (62.1%), os interesses da criança (25.3%) e aspecto estético das imagens (12.6%).

Gráfico 3 – Critérios



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Na maioria das vivências observadas, as imagens utilizadas pelas professoras estavam alinhadas aos objetivos de aprendizagem previstos em seus planejamentos. Esse dado revela

que as imagens eram mobilizadas, na pré-escola, como uma linguagem acessível às crianças, facilitando a compreensão e a comunicação no espaço institucional (Medeiros; Scherer, 2023).

O interesse da criança também se destacou como critério relevante no processo de escolha de imagens, conforme indicado pelas professoras participantes da pesquisa. Em determinados momentos, observou-se a participação das crianças na seleção de livros ilustrados, o que contribuiu para despertar maior engajamento entre elas nas atividades propostas. Percebeu-se, também, que, quanto mais as docentes ofereciam opções de livros ilustrados às crianças, maior era o engajamento e o protagonismo delas com relação à escolha de imagens.

Sobre o aspecto estético das imagens, verificou-se que esteve associado, sobretudo, às datas comemorativas e aos eventos de culminância bimestrais, quando havia maior preocupação com a entrega de lembrancinhas e exposições artísticas produzidas pelas crianças.

Quanto aos **tipos de imagens** utilizados com maior frequência pelas professoras, identificou-se a seguinte configuração: imagens fotocopiadas (23.1%), imagens desenhos (19.4%), imagens videográficas (18.1%), imagens literárias (13.8%), imagens móveis (9.4%), imagens pinturas (8.1%), imagens fotográficas (6.2%) e imagens digitais (1.9%).

As imagens fotocopiadas (impressas) foram as mais recorrentes. Segundo Aquino (2023), quando utilizado de forma exclusiva, esse tipo de imagem tende a reforçar práticas de ensino mecânicas e pouco criativas. A elevada frequência de imagens impressas sugere práticas que restringem a criatividade das crianças, pois desconsidera o potencial dos demais tipos de imagens¹².

No tocante às imagens desenhadas, Aquino as compreende “como uma linguagem a ser apropriada, desenvolvida, ampliada e valorizada, sendo uma marca importante dos processos de construção de conhecimento pelas crianças” (2023, p. 343). Desse modo, valorizar imagens desenhadas, assim como as pinturas, significa reconhecer seu papel como mediadoras de expressão, comunicação, rememoração e aprendizagem na Educação Infantil Estudos de Cunha

¹² A título de exemplo, destaca-se uma vivência na qual, inicialmente, as crianças receberam uma imagem fotocopiada de uma bailarina, no estilo *cartoon*, para colorir. Posteriormente, a mesma atividade foi enriquecida com a exibição de um vídeo de balé clássico, que possibilitou às crianças estabelecerem conexões mais significativas acerca da profissão e da arte descrita no poema, despertando, inclusive, interesse em reproduzir os passos de dança assistidos. Tal situação reforça que, enquanto as imagens fotocopiadas tendem a mecanizar as vivências, recursos visuais mais dinâmicos e contextualizados, como o vídeo, favorecem aprendizagens mais significativas (Aquino, 2023).

(2019) e Abreu-Neto (2023) evidenciam que as docentes recorrem, com frequência, ao uso de vídeos na rotina das crianças. Essa prática também foi constatada durante as visitas nas salas de referência investigadas, embora, por vezes, associada ao objetivo de manter o controle e a organização das crianças, incentivando-as a permanecerem em silêncio enquanto as professoras exibiam desenhos animados e clipes musicais.

As imagens literárias, presentes em livros infantis, também fizeram parte da rotina da pré-escola. Durante a contação de histórias, as imagens despertavam a atenção e o interesse das crianças pelo enredo. Já nos momentos de manuseio livre dos livros, os pequenos leitores interpretavam as narrativas autonomamente, a partir das representações visuais dos cenários, personagens e ações presentes na história contada.

Em relação às imagens móveis, identificaram-se recursos, como: jogos, cartões, cenários imagéticos e imagens impressas. O manuseio de tais materiais se mostrou relevante para a aprendizagem das crianças, uma vez que, na Educação Infantil, o desenvolvimento se dá de forma integral, envolvendo corpo e cognição simultaneamente. Nesse sentido, os recursos visuais contribuem para a construção da autoimagem e para a compreensão do universo social e cultural das próprias crianças (Brasil, 2018; Martins, 2010).

As imagens fotográficas e digitais também desempenharam funções específicas. No caso das fotografias, favoreceram o desenvolvimento da habilidade de (re)conhecimento de si e de seus grupos de pertencimento (família, escola, bairro). Por sua vez, os recursos digitais possibilitaram vivências em mesas interativas, voltadas, especialmente, para o desenvolvimento de traços, quantidades e raciocínio lógico.

No tocante à **produção de imagens**, identificaram-se duas categorias principais: produções dirigidas (89.8%) e produções livres (10.2%). Essas produções foram classificadas como: forma de linguagem (53.8%), produções com foco estético (25%) e produções que estimulam a psicomotricidade das crianças (21.2%).

Grande parte das produções observadas ocorreu de forma dirigida. Com planejamentos previamente estabelecidos, metas a serem cumpridas e produtos finais destinados às exposições, as docentes acabavam relegando as contribuições das produções de desenhos livres, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Como ressalta Martins, a Educação Infantil constitui o período no qual a criança “[...] descobre a possibilidade de produzir marcas, registros que podem significar coisas, evocar

fatos, pessoas e objetos, e mais, podem ser decodificados por outras pessoas. É o ingresso no mundo da linguagem” (2010, p. 230). Assim, observou-se que as docentes se mostravam suscetíveis às interpretações das produções das crianças, interessando-se por seus desenhos e pinturas.

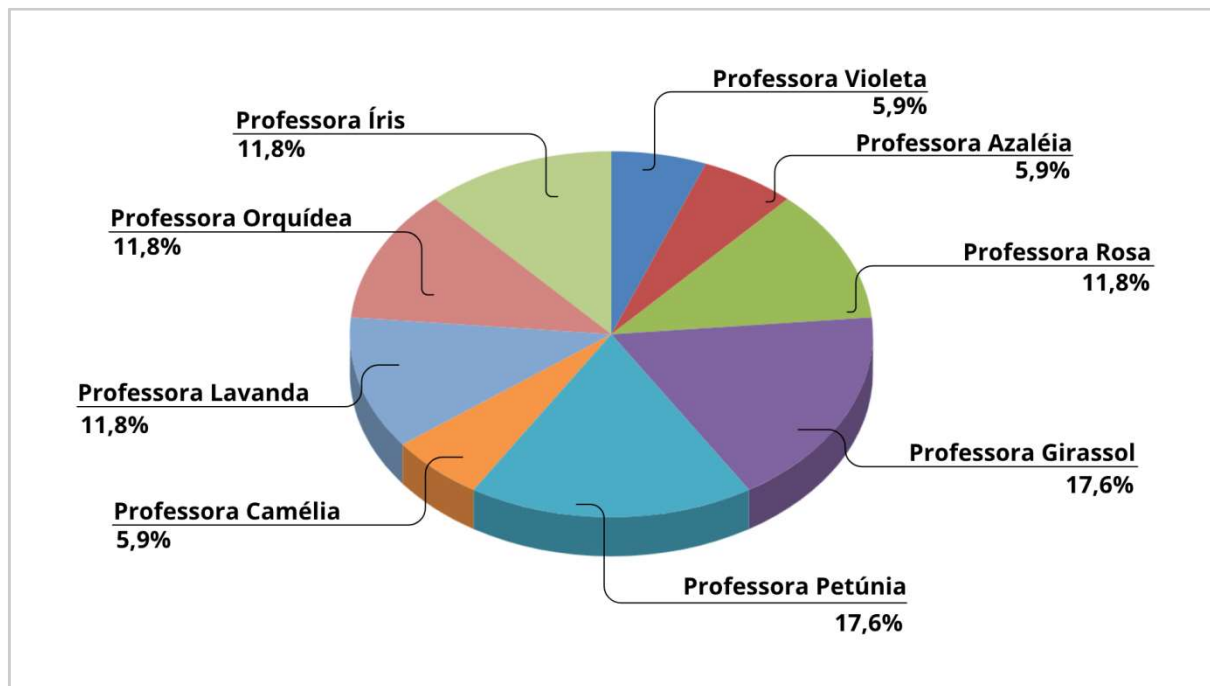
Em uma das visitas, notou-se que uma criança rabiscava seu desenho com força em movimentos exasperados. A professora, por sua vez, interpretou que a criança estava expressando no papel seu sentimento de raiva. Em outras situações, as interpretações das docentes estavam voltadas à identificação de tentativas de escrita, reconhecendo, nos desenhos, iniciais dos nomes das crianças ou garatujas de um processo de letramento em curso.

Entre as produções de imagens com foco estético, encontraram-se aquelas em que predominava a preocupação com o produto final, em detrimento do processo criativo, sem qualquer intencionalidade pedagógica. Nas situações em que o objetivo central estava voltado ao acabamento das produções imagéticas, identificou-se que a ênfase recaía sobre a estética da obra, e não sobre o percurso formativo de sua elaboração pelas crianças.

Também se destacaram as produções destinadas ao desenvolvimento da psicomotricidade das crianças. Inicialmente, durante as observações, não foi possível compreender a intencionalidade das produções que consistiam em amassar e fazer bolinhas com papéis ou massa de modelar. Contudo, em diálogo com as professoras, verificou-se que o propósito dessas práticas era estimular a concentração e a coordenação motora das crianças.

Por fim, no que se refere à **leitura de imagens**, observou-se que nove das 14 professoras (64.2%) propiciaram momentos específicos dessa prática com as crianças da pré-escola.

Gráfico 4 – Leitura de imagens



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

A respeito do processo de leitura de imagens, Baliscai destaca que “nunca é apenas uma ‘leitura’ ou uma ‘extração’ de códigos, mas, sim, uma investigação marcada pela criticidade e inventividade. Ao investigarmos visualmente, criamos significados” (2019, p. 286). Nessa perspectiva, quando as docentes incentivavam as crianças a lerem imagens, além de aprimorar suas habilidades de interpretação, possibilitavam a construção de sentidos acerca dos elementos culturais visuais que as cercam, favorecendo a alfabetização visual, como propõe Hernández (2009).

Apesar de se tratar de um processo complexo, observou-se que as professoras da pré-escola o desenvolvem de maneira simples e natural. Frequentemente, incentivavam as crianças a anteciparem o conteúdo das histórias dos livros mediante a apresentação dos elementos visuais presentes na capa ou nas ilustrações internas. Da mesma forma, em relação às regras e aos combinados da turma, ilustrados em murais nas paredes das salas de referência, as crianças eram estimuladas a recorrer às imagens para interpretar as normas de convivência: ações corretas (ajudar o amigo, respeitar a fila, ouvir a professora) e incorretas (não correr, não bater, não empurrar).

Assim, ao promoverem a leitura de imagens para as crianças, verificou-se que as docentes ampliavam o repertório de leitura de mundo das crianças e as incentivavam a interpretar, questionar, exercitar a inventividade e ressignificar o que observavam no contexto institucional e social familiar.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciaram a diversidade de estratégias que as professoras da pré-escola, da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, desenvolvem ao utilizar imagens nos processos educativos com crianças. As discussões abrangem desde as estratégias e critérios de escolha das imagens até os materiais visuais produzidos pelas crianças, perpassando, em todo esse processo, questões relacionadas à intencionalidade pedagógica e ao desenvolvimento infantil.

Observou-se que, na Educação Infantil, as imagens ocupam um espaço importante. Elas estão presentes de forma lúdica e decorativa nos corredores e nas salas de referência, mas também são produzidas pelas próprias crianças – sujeitos protagonistas desse universo pedagógico da infância.

As imagens constituem uma via de ingresso no mundo da linguagem e são empregadas nas vivências, principalmente como elementos que articulam múltiplas práticas, como as de criação, mediação e interpretação das próprias crianças com o mundo que as cerca.

O estudo também evidenciou que as docentes ainda não compreendem o potencial representacional das imagens no desenvolvimento infantil, visto que, durante as observações, foram identificados desafios no uso do recurso, especialmente no que diz respeito à intencionalidade na escolha e à aplicação crítica das imagens. A responsabilidade de tal cenário não pode ser atribuída exclusivamente às professoras, mas à existência de uma lacuna nos processos formativos, iniciais e continuados, apontando ser incipiente a competência do uso pedagógico das imagens.

A pesquisa revelou, ainda, que uma mesma vivência pode apresentar diferentes níveis de intencionalidade pedagógica quanto ao uso das imagens. Nas vivências que envolvem imagens videográficas, por exemplo, foram identificados dois cenários distintos: um voltado ao controle do comportamento das crianças diante as telas, e outro que utiliza esse recurso de

maneira oposta, promovendo experiências com estilos musicais e corporais que incentivam o movimento e a expressividade das crianças.

Diante da análise e da sistematização dos resultados, tornou-se possível refletir sobre as múltiplas possibilidades pedagógicas da inserção das imagens na pré-escola. Quando utilizadas de modo intencional, as imagens favorecem vivências éticas e estéticas entre as crianças, promovendo o contato com diferentes grupos culturais e ampliando seus repertórios simbólicos e referenciais, ao mesmo tempo em que potencializam o desenvolvimento integral infantil.

Referências

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

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

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

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Santa Cruz do Capibaribe, 2020.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283–298, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XwkQ9L8TwZVKzqJbYN9kywv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 out. 2025.

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

BARRETO, Michelle De Jesus et al. Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. **Revista Saúde UNIFAN**, Feira de Santana, v. 3, n. 1, p. 58-66, 2023. Disponível em: <https://share.google/kr8oz0vc53ZMkN1C1>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2025.

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

CASTELLANOS, Paola Alejandra Arceno. **A alfabetização precoce na educação infantil: sob uma olhar crítico**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

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

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

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

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

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação da Rede Municipal de João Pessoa. **Currículo da Cidade de João Pessoa - Rede Municipal de Ensino Educação Infantil**. João Pessoa, 2025.

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

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 19, n. 28, mai./ago. 2016 p. 263-248. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em 14 out. 2025.

MARTINS, Alice Fátima. Toda criança desenha... Toda criança desenha?! In: **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola.... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010, v. 1, p. 227-247. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xee0v5ev>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARTINS, José Eduardo. Os "cantinhos" de Freinet. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 288–298, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6988>. Acesso em: 8 abr. 2026.

MEDEIROS, Ana Silva de; SCHERER, Suely. Performances Infantes: um convite ao desver com crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. e124165, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/Ry5FJVsvkjbxj4xwmTggRbq/?format=html&lang=pt#>. Acesso em 14 out. 2025.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; MELO, Rita de Cássia Braga; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. O ATLAS.TI para a análise de fotos na pesquisa qualitativa: uma discussão ilustrada sobre os métodos visuais na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **EDUCERE**. 2011. p. 1 - 22. Disponível em: <https://share.google/IZ4wXpIk106XYJfTo>. Acesso em: 20 abr. 2026.

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

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

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