

OS REPERTÓRIOS CULTURAIS NA TESSITURA DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

REPERTORIOS CULTURALES EN LA TEJIDA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

 <https://orcid.org/0000-0002-2744-9284> Lizyane F. Silva dos Santos Locatelli ^A

 <https://orcid.org/0000-0001-7627-2115> Monica Fantin ^B

^A Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

^B Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Recebido em: 13 set. 2025 | **Aceito em:** 15 out. 2025

Correspondência: nome (lizyane@gmail.com)

Resumo

Com o objetivo de analisar as produções culturais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, o artigo discute aspectos de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2018-2020 e seus desdobramentos formativos. Fundamentada em referenciais teóricos dos estudos da infância, da cultura e da mídia-educação e com abordagem qualitativa de caráter exploratório, a pesquisa realizou um mapeamento das produções culturais oferecidas às crianças a partir da aplicação de um questionário a docentes da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC, com posterior Rodas de Conversa *on-line* antes e durante a pandemia de Covid-19. A análise das propostas pedagógicas mencionadas pelas participantes da pesquisa revelou a presença de atividades ligadas à música, à brincadeira, à contação de histórias e ao uso de audiovisuais no cotidiano infantil, sempre transversalizadas pela dimensão da participação das crianças e dos usos das mídias e tecnologias. A reflexão sobre os repertórios culturais apresentados às crianças e sua ampliação na perspectiva do hibridismo cultural, das múltiplas linguagens e das mediações educativas nos deu pistas para diversas propostas formativas. Após a conclusão da pesquisa, destacamos alguns desdobramentos no âmbito da formação docente na Rede Municipal de Florianópolis e num Curso de Pedagogia, sinalizando seu potencial formativo em diálogo também com projetos de extensão artísticos e culturais, além da participação na elaboração de Documentos Orientadores da Prática Pedagógica, entre outros que deram visibilidade à importância da arte e da cultura na infância e na formação docente.

Palavras-chave: Repertórios Culturais; Educação Infantil; Crianças; Formação Docente.

Resumen

Con el objetivo de analizar las producciones culturales en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil, el artículo discute aspectos de una investigación de maestría desarrollada entre 2018 y 2020 y sus desdoblamientos formativos. Fundamentada en referentes teóricos de los estudios de la infancia, de la cultura y de la educomunicación, y con un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, la investigación realizó un mapeo de las producciones culturales ofrecidas a los niños a partir de la aplicación de un cuestionario a los docentes de la Red Municipal de Educación de Florianópolis/SC, seguido de Ruedas de Conversación en



2025 Locatelli; Fantin. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

línea antes y durante la pandemia de Covid-19. El análisis de las propuestas pedagógicas mencionadas por las participantes de la investigación reveló la presencia de actividades vinculadas a la música, al juego, a la narración de historias y al uso de audiovisuales en la vida cotidiana infantil, siempre atravesadas por la dimensión de la participación de los niños y por los usos de los medios y tecnologías. La reflexión sobre los repertorios culturales presentados a los niños y su ampliación en la perspectiva del hibridismo cultural, de los múltiples lenguajes y de las mediaciones educativas aportó indicios para diversas propuestas formativas. Tras la conclusión de la investigación, destacamos algunos desdoblamientos en el ámbito de la formación docente en la Red Municipal de Florianópolis y en un Curso de Pedagogía, señalando su potencial formativo en diálogo también con proyectos de extensión artísticos y culturales, además de la participación en la Elaboración de Documentos Orientadores de la Práctica Pedagógica, entre otros, que dieron visibilidad a la importancia del arte y la cultura en la infancia y en la formación docente.

Palabras Clave: Repertorios culturales; Educación infantil; Niños; Formación del profesorado.

Repertórios culturais: uma “bagagem” importante na formação humana

Desde o nascimento, os seres humanos necessitam do cuidado e da convivência com os outros para se desenvolverem. À medida que crescem e compartilham experiências com o meio e com as pessoas ao seu redor, ampliam e refinam as dimensões linguístico-expressiva, cognitivo-corporal, afetivo-emocional e sociocultural.

Nesse percurso, ao longo do qual cada indivíduo constrói modos próprios de ser, pensar e sentir, a apropriação das referências culturais de seu grupo vai compondo um acervo, uma “bagagem” para seus próprios repertórios. Esse acúmulo de saberes, experiências e representações servem de referência para a construção de sentidos, auxiliando na compreensão do mundo e alimentando o processo criativo humano e a produção de culturas no tempo e espaço em que se inserem.

Ao defender a pluralidade do conceito de cultura, Certeau (2012) argumenta que é um equívoco abordá-la de forma homogênea, sem reconhecer que todo discurso parte de um lugar específico, o nosso. Ele rejeita a ideia de uma cultura única e dominante, baseada na imposição de saberes tidos como superiores ou eruditos, em detrimento das expressões populares. Em sua perspectiva, são as práticas cotidianas, as “artes de fazer”, que revelam a riqueza da experiência cultural dos sujeitos, mais do que os produtos legitimados pelo mercado.

Em razão da heterogeneidade multitemporal e dos impactos da globalização, tais culturas combinam práticas e estruturas originalmente distintas, que se fundem e geram novas formas culturais, novos produtos e novos modos de viver, resultando na hibridização cultural (Canclini, 2015). Esse hibridismo dá visibilidade à pluralidade cultural e ao respeito entre as culturas, enriquecendo a experiência dos sujeitos, que assim podem construir identidades mais inclusivas.

Ao considerar a hibridação e a pluralidade que atravessam as culturas e, portanto os nossos repertórios culturais, destacamos a importância de vivências autênticas e significativas com produções culturais. Uma vez que as artes de fazer dos sujeitos vão além da lógica da transmissão e recepção, implicam “apropriação (reapropriação)” de saberes e sentidos como gestos que abrem caminhos para uma liberdade cultural própria, a partir da qual cada ser inscreve, à sua maneira, modos únicos de existir, criar e partilhar o mundo.

E, no âmbito da infância,¹ esse processo envolve a produção cultural infantil *para e das* crianças, como diz Perrotti (1990). Uma produção que considera a especificidade das culturas infantis (Pinto; Sarmento, 1997) enraizada na apropriação sensível e ampliada de repertórios e acervos visuais, sonoros, corporais, entre outros. E, a partir dessas referências, emergem expressões singulares e plurais ligadas à cultura da infância, tecidas pelas associações entre o visto, o vivido e o sentido pelas crianças no cotidiano (Leite, 2020).

Reconhecer a importância das culturas infantis implica considerar que as crianças constituem e estabelecem seu lugar na construção ativa da sociedade contemporânea, bem como que possuem maneiras peculiares de descobrir e aprender sobre o mundo entre si mesmas. Assim, as crianças transitam pela pluralidade de culturas sem preconceitos, pois chegam ao mundo dispostas a experimentar e a conhecer cada sutileza da vida, como se tudo fosse novidade.

E mesmo que nasçam em contextos sociais e culturais limitados ou silenciados, é preciso assegurar às crianças o direito de se expressarem à sua maneira, uma vez que elas são atores sociais, sujeitos de direitos com voz, protagonismo e agência, capazes de formular seus próprios modos de viver, sentir e habitar em diálogo com o mundo em que vivem, e por vezes condicionadas por este.

Nessa condição de ser criança, cabe aos adultos o papel de lhes apresentar o vasto acervo cultural da humanidade, promovendo vivências atravessadas por múltiplas linguagens. É nesse encontro com a pluralidade que se abrem caminhos para o conhecimento, a imaginação, a fruição, a experiência estética, o cultivo da sensibilidade afetiva (Girardello *et al.*, 2012) e o encontro com a arte.

Desse modo, quanto mais amplo e diverso for o repertório oferecido desde a infância, maiores serão as possibilidades de construção da identidade, do exercício da cidadania e do florescimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade. É nesse terreno fértil que as crianças desenvolvem a criticidade, vivenciam experiências plurais e alimentam seu ser poético, encontrando modos singulares de expressar a riqueza da vida (Kolb-Bernardes; Ostetto, 2016).

Essas formas de apropriação das riquezas da vida englobam a dimensão lúdica e a dimensão estética, que, somadas ao olhar que as crianças têm sobre o mundo que lhes é proporcionado, tornam-se condições fundamentais para a formação humana. E uma significativa possibilidade de compreender o lugar da criança e a construção de sua identidade

é nos permitir experienciar com elas, por meio de suas múltiplas linguagens, das inteirezas e das sutilezas da arte de ser criança.

Esse experienciar deve envolver a construção de novos conhecimentos, pois, como afirmava Franklin Cascaes,ⁱⁱ “ninguém ama aquilo que não conhece”. Nessa perspectiva, valorizar a pluralidade e a qualidade dos repertórios é essencial, mesmo que nem sempre correspondam ao gosto pessoal dos adultos, uma vez que “[...] atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (Ostetto, 2004, p. 41). Além disso, é importante reconhecer que determinadas escolhas refletem o contexto histórico, social e cultural em que se vive, bem como a formação de cada indivíduo e instituição.

Conforme afirma Ostetto (2011), na infância, são os adultos – pais, professores e cuidadores – os primeiros mediadores do mundo e das experiências que despertam nas crianças determinadas preferências e sensibilidades. Nesse sentido, cabe aos adultos favorecer o desenvolvimento do gosto por meio da cultura e das vivências concretas, reconhecendo que ele não é algo fixo, mas pode se transformar conforme as interações e os contextos de que a criança participa. O gosto, portanto, é resultado de um processo permeado por trocas, diálogo, sensibilidade e afeto, podendo ser constantemente ampliado e refinado.

Por isso, é necessário ir além do que a cultura de massa e a cultura de rede oferecem, pois a presença de adultos mediadores conscientes do seu papel diante do universo cultural infantil é fundamental para assegurar os direitos de proteção, provisão e participação às crianças em relação às mídias. Nessa mediação, é possível trabalhar ludicamente sobre a consciência de suas escolhas e seus repertórios no convívio com outras pessoas, em diferentes espaços e instituições, bem como as possíveis implicações no âmbito do direito ao ambiente digital (Fantin; Girardello, 2024).

E, mesmo quando certos conteúdos já fazem parte do universo infantil, é preciso ultrapassar o olhar ingênuo ou naturalizado pelo senso comum e também colocá-los em questão. Educar o gosto desafiando estereótipos, romper resistências ao novo discutindo as preferências orientadas pelas lógicas do mercado/consumo, questionar certos preconceitos abrindo caminhos para um olhar mais respeitoso e sensível são posturas fundamentais se queremos uma educação mais crítica e plural desde a infância.

Nesse contexto, professores e instituições educativas para a infância ocupam um lugar essencial na ampliação dos repertórios culturais das crianças. Cabe a esses a responsabilidade de promover encontros com expressões significativas da cultura, evitando reforçar conteúdos

de qualidade duvidosa e que pouco contribuem para qualificar os acervos pessoais e coletivos, pois talvez seja somente no espaço de educação formal que muitas crianças terão acesso qualificado e encontros com culturas plurais, conforme nos lembra Leite (2019).

Porém, é importante reforçar que esses profissionais não estão alheios às transformações do mundo contemporâneo. São sujeitos atravessados por heranças culturais e imersos em uma sociedade que exige constante atualização, informação, formação e conexão. E seu ofício vai além de acompanhar o fluxo: envolve criar espaços de construção coletiva do conhecimento, entrelaçando saberes e culturas com as crianças de forma lúdica e, se possível, crítica. Por isso, torna-se essencial que esses profissionais exerçam com intencionalidade e responsabilidade o papel de “curador”, aquele que escolhe com cuidado e sensibilidade os conteúdos, espaços, materiais e experiências em suas propostas pedagógicas.

[...] falar de curadoria ou de professor-curador significa entender que a prática educativa não se resume à transmissão de conteúdos, pois o processo de ensinar e aprender envolve escolhas significativas que são feitas diante de inúmeras possibilidades e caminhos cada vez mais diversificados. Ao organizar, escolher e selecionar as informações, os conteúdos e os artefatos (recursos, materiais, equipamentos), o professor também revela seu repertório cultural e o compromisso formativo de ajudar não apenas a ampliar o capital cultural de seus estudantes, mas a auxiliá-los a compreender e dar sentido aos saberes e fazeres referentes à construção de conhecimento e ao processo de ensinar e aprender (Fantin, 2025, p. 30-31).

E esse cuidado em trazer propostas plurais e diversificadas às crianças contribui para ampliar e nutrir o próprio repertório. Ou seja, “alimentar-se” também do diferente, desconstruir certezas, permitir-se conhecer outras possibilidades e estar em constante formação pessoal e profissional. Assim, essa bagagem cultural potencializa “[...] a leitura do mundo, que precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9).

Com intencionalidade e sensibilidade, os adultos podem organizar situações que estimulem a criticidade, despertem a criatividade e favoreçam experiências estéticas e interações significativas, contemplando as múltiplas dimensões. É nesse sentido que reafirmamos a importância de contemplar as múltiplas linguagens – artísticas, visuais, sonoras/musicais, poéticas, corporais, midiáticas e outras – da dimensão estética “[...] como elemento importante na vida nas escolas e nos processos de aprendizagem”, diz Vecchi (2019, p. 16).

Ainda segundo a autora, a percepção sensorial, o prazer e a sedução que integram a “vibração estética”, conforme delineado por Malaguzzi, têm o potencial de atuar como

impulsionadores da aprendizagem. Esses elementos contribuem para sustentar e enriquecer formas de conhecimento que vão além da simples aquisição de informações, promovendo compreensões mais amplas e profundas. Trata-se de um tipo de saber que, ao recusar classificações simplistas, favorece o estabelecimento de relações empáticas e sensíveis com o mundo, possibilitando a criação de conexões significativas (Vecchi, 2019).

E, para tal, é necessário ter intencionalidade, para dar sentido à educação: uma ação voltada à formação integral, que reconhece, valoriza e potencializa a riqueza de ser e de viver.

A educação, portanto, é essencialmente a busca do sentido compartilhado e tecido em conjunto pelos homens, que pode ser percebido e criado por cada homem individualmente, mas, ao mesmo tempo, traz consigo a cultura de onde emerge (Porpino, 2018, p. 94).

Assim, a tarefa de educar requer repertórios de conteúdos e metodológicos que impliquem deslocamentos capazes de ampliar o campo de visão e o lugar de onde se vê, permitindo percorrer novos caminhos, compreender realidades sob diferentes perspectivas e culturas, e desconstruir certezas a partir de novos ângulos e pontos de vista. Tudo isso aliado a observações atentas, que contemplem também as contribuições do meio e das pessoas que nos rodeiam, de modo a garantir a produção de sentido.

Nesse contexto, as reflexões deste artigo configuram um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil e suas possibilidades nas práticas pedagógicas das professoras, destacando a importância das linguagens artísticas e da produção cultural no pensar-fazer a formação docente (Santos, 2020).

Produção cultural para, das e sobre as crianças

Nesta reflexão, a produção cultural é entendida como os processos de criação dos sujeitos, que envolvem o lúdico, o prazer, a aventura, o sonho e o encontro com o outro (Perrotti, 1990), os repertórios culturais e as “artes de fazer” (Certeau, 1994) de cada um. Nesse entendimento, é importante esclarecer algumas diferenças conceituais entre produção cultural “da criança”, “sobre as crianças” e “para as crianças”.

A produção cultural “da criança” se refere ao que é produzido “[...] pelas crianças, entre elas, no convívio com adultos e com o mundo adulto” (Faria, 1997, p. 6), considerando suas

“[...] práticas, enunciações, imaginações, inventividades, manifestações corporais e criações, que, por meio de suas culturas de pares, reverberam incessantemente no cotidiano da Educação Infantil” (Scottá, 2018, p. 20). Ou seja,

[...] pensar que a criança participa ativamente da cultura, criando e recriando com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vividas pelo adulto, implica pensar que a criança também é criadora de cultura, e pode intervir em todo o processo cultural. Tais criações podem ser entendidas como as “produções culturais das crianças”. Nessas produções as crianças interagem com as “coisas do mundo” praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização (Fantin, 2008, p. 149-150, grifos da autora).

Já a produção cultural “sobre as crianças” envolve tanto aquelas expressões culturais como os demais conhecimentos científicos produzidos “sobre elas”: pesquisas, romances, poesias, pinturas, fotografias, esculturas, filmes, etc. (Leite, 2020) que falam a seu respeito. Nem sempre essas produções incorporam as vozes das crianças, ainda que sejam concebidas com foco nelas; contudo, mais recentemente, têm surgido produções realizadas por elas próprias.

E a produção cultural “para as crianças” diz respeito a artefatos elaborados, na maioria das vezes, também pelos adultos, que se apropriam dos dispositivos das culturas infantis e os destinam às crianças, de modo a interagirem com o pensamento e a conduta da infância contemporânea (Fantin, 2006). Normalmente, neste tipo de produção, a criança tem acesso ao material cultural mediante a intervenção do outro, geralmente adulto, daí a importância de quem trabalha/convive com as crianças favorecer o acesso aos bens culturais e ampliar seus repertórios.

Diante da vastidão de produções culturais que nos atravessam, a pesquisa que originou esta reflexão (Santos, 2020) voltou o olhar para as “artes de fazer”, para os usos, apropriações e recriações que crianças e professoras constroem em suas interações com a cultura (Certeau, 1994). Buscamos compreender como se dá a produção de sentidos e significados no cotidiano educativo, reconhecendo a legitimidade dos saberes, fazeres e valores que os sujeitos produzem, assim como as estratégias e táticas que emergem da prática, revelando modos singulares de habitar, narrar e reinventar o mundo, pois comprehende-se que os processos educativos na Educação Infantil se constroem no encontro entre adultos e crianças, em uma relação viva, dialógica e compartilhada.

Os caminhos da pesquisa com docentes da Educação Infantil

A responsabilidade das instituições de Educação Infantil e de seus professores para com a ampliação, a diversificação e a complexificação dos repertórios culturais oferecidos às crianças tem sido discutida em diversas pesquisas (Barbosa, 2014; Kramer, 2006; Rocha, 2010).

A pesquisa que originou estas reflexões é de abordagem qualitativa e caráter exploratório e teve como ponto de partida algumas questões: que produções culturais os professores propiciam às crianças no cotidiano da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)? Quais dessas produções estão presentes nas mídias? Quais e como as produções culturais locais estão presentes nesses repertórios? Quais produções culturais refletem os gostos das crianças e quais produções refletem os gostos dos professores? Como ocorre a mediação da relação entre crianças e produções culturais no cotidiano da Educação Infantil?

Nessa investigação, dialogamos com 68 professoras da Educação Infantil da RMEF, que trabalham em diferentes Núcleos de Educação Infantil Municipal (Neim), localizados em todas as regiões da cidade de Florianópolis, tanto na ilha como na parte continental. Em um primeiro momento, em 2019, lançamos mão de um questionário *online* (QO), enviado por *e-mail* a todos os docentes, com intermediação das suas chefias imediatas, o qual ficou disponível por dois meses, aguardando a resposta voluntária de professores regentes e professores auxiliares. Com o QO, buscamos mapear quais produções culturais eram oferecidas no cotidiano das práticas pedagógicas das instituições educativas, identificando as propostas desenvolvidas e as mediações realizadas pelas docentes, bem como compreender as percepções docentes sobre como as crianças se apropriavam e se expressavam a partir dessas experiências.

No segundo momento, no início do ano de 2020, no contexto da pandemia, todas as professoras que haviam respondido ao questionário foram convidadas para a segunda etapa da pesquisa. Das 68 participantes da primeira etapa, 13 manifestaram interesse em participar de duas entrevistas coletivas *online*, encontros estes denominados de Rodas de Conversa (RC). Essa segunda etapa estava prevista para ocorrer de forma presencial, porém, por conta da pandemia de Covid-19, que afetou as atividades presenciais no Brasil a partir de março daquele ano, aconteceu no formato virtual. Por esse motivo, algumas questões foram acrescentadas à pesquisa, uma vez que a pandemia foi um momento histórico marcante na vida de todos nós e refletiu nas práticas educativas daquelas docentes.

Ao dialogar com as professoras, foi perceptível a apresentação de distintos repertórios e diversas mediações que ampliavam as experiências culturais infantis, com propostas que utilizavam múltiplas linguagens e viabilizavam a (re)definição e a (re)significação de diferentes culturas por parte das crianças. Também foi possível perceber que grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos nas instituições de Educação Infantil da RMEF são provenientes das culturas das mídias (Santos, 2020).

A análise foi realizada a partir dos dados que emergiram durante a pesquisa, os quais foram organizados em eixos norteadores que articularam as produções culturais e as práticas pedagógicas mais citadas pelas participantes: música, brincadeira, contação de histórias e produções audiovisuais, além de alguns aspectos transversais que perpassaram as interlocuções, como a participação das crianças e o uso das mídias.

Algumas descobertas e considerações sobre as produções culturais e as práticas pedagógicas cotidianas

Diante da necessidade de compreender como acontece o contato das crianças da EI com as produções culturais no âmbito dessa Rede e conhecer as práticas das docentes, perguntamos com qual frequência elas oportunizavam as produções culturais (20 entre outras tantas possíveis) elencadas no quadro a seguir, visando compreender os repertórios infantis a partir das mediações pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil:

Tabela 1 – Oferta das produções culturais às crianças

Produções culturais	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente	Nunca
Rodas de música/Cantigas de roda/brincadeiras cantadas	52	12	4	-	-
Jogos/brinquedos/brincadeiras mediadas pelo professor	49	19	-	-	-
Contação de histórias/livros de literatura infantil	39	28	1	-	-
Música (USB/CD/DVD infantis)	38	28	1	1	-
Pintura/desenho/collagem/papietagem	18	39	10	1	-
Revistinhas/história em quadrinhos	15	14	13	20	6
Contato com grupos/elementos da cultura local	5	15	20	25	3

Teatro/peças infantis/fantoches	4	11	33	18	2
Visita a parques/praias	4	8	21	26	9
Cinema/filmes e séries de animação	2	10	18	33	5
Vídeos de YouTube	1	14	18	28	7
Visita a Museus/centro culturais	1	1	7	37	22
Jogos digitais no computador/celular/ <i>tablet</i>	1	1	1	16	49
Culinária/comidas típicas	1	9	25	27	6
Visitas a projetos/espaços privados	1	2	11	37	17
Danças típicas/contemporâneas	1	9	14	33	11
Jogos eletrônicos/videogame	-	1	-	15	52
Programas infantis na televisão	-	2	2	17	47
Participar de eventos/mostras	-	2	9	37	20
Ida ao cinema	-	2	3	31	32

Fonte: Santos (2020, p. 167).

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a ser não resultante de arredondamento.

A partir desse mapeamento das produções culturais, que também envolveu outras questões discursivas e conversas com as professoras, organizamos quatro eixos de análise: música, brincadeiras, contação de histórias e produções audiovisuais. Este último eixo apareceu com mais relevância na segunda etapa da pesquisa empírica, durante os diálogos nas Rodas de Conversa. Além dos eixos de análise foram incluídos dois aspectos considerados transversais ao longo da coleta e produção de dados: a participação das crianças e a presença das mídias (antes e durante a pandemia). Ambos presentes nas produções culturais e nas práticas pedagógicas propostas pelas docentes.

No eixo música, as mediações descritas trouxeram sua presença em várias práticas cotidianas: nas brincadeiras; na preparação para contar histórias e também ao longo da trama; nas produções audiovisuais com a exibição de videoclipes; e nas próprias rodas de músicas (em que as crianças e professoras cantam, dançam e tocam instrumentos). Além de servirem de inspiração para desenhos e de estarem presentes nas confraternizações realizadas nas unidades e como “tema” a ser trabalhado nos projetos das turmas.

Como podemos ver no relato de uma das professoras:

A hora da roda para cantar e dançar – seja com a caixa de música, com instrumentos musicais, ou mesmo dançando – é sempre um momento rico de troca com os

pequenos. Momento da nossa rotina cotidiana que nos oportuniza o encontro, o olho no olho. Sem falar na possibilidade do contato com os diferentes ritmos e gêneros musicais, além do contato com a dança e a ampliação dos repertórios (M. M.,ⁱⁱⁱ QO,^{iv} 2019).

A partir da variedade de repertórios elencados pelas professoras, foi possível identificar: músicas oriundas da “cultura popular”/domínio público; músicas com arranjos mais cuidadosos; música mais comerciais, vinculadas a projetos transmídia,^v e músicas da “moda”; músicas de artistas locais e internacionais. Nessa diversidade, ficou claro que muitas das escolhas estão associadas ao gosto das professoras e outras ao das crianças, tornando necessária a problematização de determinadas escolhas para o contexto da Educação Infantil.

Nesse eixo, a dança apareceu como inseparável da música na Educação Infantil, ambas linguagens artísticas muito presentes nos modos de criar das crianças e que demonstram sua importância para o desenvolvimento humano, uma vez que a dimensão do corpo brincante que se move livremente traz consigo sensibilidades, liberdade de expressão, gostos estéticos, oralidade, encantamentos, leveza, alegria, espontaneidade, curiosidade, ludicidade, afetividade e integridade, elementos tão presentes na cultura infantil e na produção das crianças dessa faixa etária e que foram destacados como valorosos pelas profissionais.

Com relação ao eixo brincadeira, as docentes reforçam a ideia de ser considerada como eixo estruturador do trabalho docente na Educação Infantil, como consta em diversos documentos (Florianópolis, 2015, 2022) e pelo fato de sua importância no desenvolvimento infantil. Tal aspecto foi demonstrado em relatos como este:

[...] com minha turma de dois anos de idade, costumo brincar quase que diariamente no parque, com a brincadeira de Boi de Mamão. As caixas de brinquedo viram o boi, assim como os balões na cabeça. Essa atividade no parque começou a partir da música que cantava para eles quando estava balançando-os no balanço. A partir desse dia, foi sendo ampliada a brincadeira [pausa], com fantoches e também como boi da instituição (M., Q O, 2019).

Atividades como essas possibilitam o brincar coletivo em diversos espaços e materialidades, tanto no interior das unidades como em outros lugares mais abertos e livres (parques e solários), além de locais externos às instituições (praias, praças, parques municipais). Alguns ambientes requerem planejamento prévio, como as propostas nos “cantinhos” destinados ao brincar de faz de conta (casinha, médico, etc.), outros são de uso mais corriqueiro ou evidenciam os interesses das crianças, e nem sempre contam com uma organização mais específica.

Entre os repertórios mais frequentes, estão brincadeiras tradicionais da infância oriundas da “cultura popular”, faz de conta, brincadeiras cantadas/rodas/cirandas, além de brincadeiras com elementos da natureza e jogos de cartas e tabuleiros.

Em quase todas as interlocuções, o Boi de Mamão^{vi} foi citado, com diversos usos e possibilidades, desde a confecção dos personagens em parceria com as crianças até nos momentos de apresentação das profissionais e das crianças, que brincam, cantam, dançam e imitam os personagens. E também transformam objetos em cavalinho, boi e Maricota,^{vii} “colocando-os na roda” e mantendo viva a cultura local.

Algo que também esteve presente nesse eixo de análise foi a dimensão afetiva das professoras, que acrescentavam a diversas brincadeiras os “brincares” vivenciados em suas infâncias e em suas trajetórias de educadoras, com estruturas aprendidas e reinventadas na interlocução entre as culturas.

No eixo contações de histórias, as professoras demonstraram dar bastante importância a esta prática, evidenciada na variedade de repertórios/gêneros e na frequência com que se fazem presentes no cotidiano com as crianças. As mediações docentes, inclusive com os bebês, utilizam lugares e materiais distintos, como o uso de diversos recursos, inclusive os midiáticos.

O depoimento da professora descreve um pouco a sua proposta:

Eu sempre parto da premissa de trazer para as crianças algo que elas não conhecem, e ampliar aquilo que elas já conhecem. Então, por isso, eu sempre procuro coisas que eu vejo que não fazem parte do cotidiano delas, para que este horizonte seja ampliado. Eu também uso muito a ferramenta da tecnologia, uso muito os recursos disponíveis, às vezes de baixar coisas do YouTube, coisas diferentes, uma contação, ou às vezes pegar uma história que já é conhecida e aplicá-la com outro recurso, com um filme, uma dança, através de uma forma diferenciada. É nesta perspectiva que a gente trabalha; e quando se é professora, a gente sempre tem um acervo, sim (E. M. L., RC^{viii} 2020).

O fato de a professora usar as tecnologias digitais como parte de seus repertórios em algumas propostas com as crianças não significa que seus planejamentos se restrinjam a esses artefatos, até porque o uso de livros junto às crianças também foi destacado em suas falas.

Ao refletir sobre a importância de as professoras construírem e ampliarem seus acervos culturais, inclusive midiáticos, ressaltamos a importância de que as propostas pedagógicas tenham intencionalidade e sejam fundamentadas. Nesse sentido, é importante que os(as) docentes assumam o papel de curadores(as), de modo a garantir percursos educativos que

acolham e potencializem as múltiplas linguagens das crianças, ampliando e diversificando as experiências estético-culturais no contexto da Educação Infantil.

Além disso, observamos que as histórias, muitas vezes, atuam como ponto de partida para outras propostas. É importante frisar que, nessa situação, as histórias também podem vir para o cotidiano da Educação Infantil desacompanhadas de algo posterior, quando a ação de ouvir/contar histórias por si só é o objetivo.

Nas escolhas das histórias, foi possível observar um aumento considerável nas temáticas que envolvem as questões étnico-raciais em toda a sua complexidade e diversidade, como no depoimento desta professora:

Apresentei a obra O mundo de Oyá, de Gisella Marques. Durante leitura da história, apontei características marcantes dos personagens, como tom de pele, vestimentas, penteados, fazendo relação com as semelhanças e diferenças físicas existentes entre todos do grupo. Após, propus a brincadeira de “salão de beleza”, para realizarmos penteados como das personagens, amarração de lenços, entre outros [...] utilizamos artefatos e estratégias que, por sua vez, “deram vida à história”, como a caracterização da contadora utilizando lenço lindo e colorido na cabeça, o uso de um instrumento [tambor] que acompanhou a melodia (inventada), da letra de uma música trazida na obra [...] Ao apontar características dos componentes do grupo, as palavras de uma menina (branca) expressou um pouco de todo encantamento do momento: – “Eu também quero ser negra” (S.B.S., QO, 2019).

Esse e outros depoimentos das participantes sugerem uma proximidade das ações docentes com os novos documentos norteadores da Educação Infantil na RMEF e com outros documentos nacionais,^{ix} como exigência da legislação brasileira e uma abertura maior em relação às outras culturas, além de evidenciar a importância das formações continuadas e de suas formas de apropriação em seus planejamentos.

Outro aspecto interessante é que a aquisição e manutenção dos acervos culturais para as unidades educativas foram consideradas insuficientes para um trabalho que visa à ampliação dos repertórios infantis. Nesse quesito, várias professoras criaram seu acervo próprio diante da falta de bons livros em algumas instituições, realizaram empréstimos com terceiros e também colaboraram com a biblioteca de suas unidades, inclusive com a ajuda das famílias.

Com relação às produções audiovisuais, a pesquisa identificou a predominância de repertórios oriundos de estúdios estadunidenses, seguidos de produções nacionais e de outros países. Isso ficou evidenciado na resposta ao QO, que solicitava o nome de pelo menos três filmes aos quais costumavam assistir com as crianças. Os mais mencionados foram: *Os Três Porquinhos* (1933), *Branca de Neve* (1938), *Chapeuzinho Vermelho* (1922), *Patinho Feio*

(1939), *Pedro e o Lobo* (1946), *Pinóquio* (1940), *Rei Leão* (1994, 2019), *Frozen 193* (2013), *Moana* (2016), *Procurando Nemo* (2003), *Divertidamente* (2015), *Piper* (2016), *Stuart Little* (1999), *Minions* (2015), *O Gato de Botas* (2011), entre outros.

Neste ponto, percebemos a necessidade de ampliação de referências culturais locais, nacionais e internacionais, tanto das profissionais quanto das crianças. Também evidenciamos, em diversos momentos, a ausência de planejamento para a utilização de audiovisuais, vistos apenas como uma possibilidade de entretenimento e ocupação do “tempo livre”. Tais questões foram evidenciadas em práticas que buscavam manter as crianças concentradas, imóveis, em silêncio, enquanto esperavam por suas famílias para retornarem às suas casas e/ou em dias de chuva, entre outras situações.

Em contrapartida, vale destacar que, mesmo com dificuldades na infraestrutura das unidades e com dispositivos deteriorados e/ou insuficientes, muitas propostas interessantes aconteceram. E isso pode ser visto na fala de uma das professoras: “*Assistimos a filmes, documentários, conhecemos a oca e construímos uma na sala, bem como as tinturas, as comidas e as brincadeiras e músicas indígenas*” (S. A., QO, 2019).

Algo importante a destacar é que várias produções utilizadas foram exibidas na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, evento cultural de extrema importância na cidade, que se configura como uma possibilidade de ampliação de repertórios tanto das crianças quanto das professoras. A esse respeito, percebemos que, para a maioria das crianças, as experiências de cinema limitam-se a assistir a produções audiovisuais na unidade educativa ou na televisão de suas próprias casas, bem como que, nos últimos anos, houve uma migração do uso da TV para outras plataformas de audiovisual, como *YouTube* e outros *streamings*.

Também houve a decisão, por parte de algumas unidades e de suas equipes diretivas, de proibir o uso dos aparelhos televisores para assistir a audiovisuais, devido a uma interpretação equivocada do documento *Orientações quanto ao uso das mídias na Educação Infantil* (2016), o qual não tinha a intenção de restringir o uso da TV, tampouco de incentivar seu uso constante, mas sim de repensá-lo, qualificando as práticas pedagógicas de um modo crítico, criativo e criterioso, sobretudo prazeroso e significativo para as crianças.

Sabemos que não há consenso entre estudiosos da área a respeito dos usos de certos artefatos e dispositivos digitais na Educação Infantil (Tisseron, 2013; Barbosa, 2014). Nesse sentido, destacamos a importância de problematizar e tensionar tal questão na formação docente e entre os familiares (Muller; Fantin, 2021; Girardello; Fantin; Pereira, 2021), bem como

problematizar certas presenças das mídias e tecnologias na Educação Infantil (Locatelli; Fantin, 2023).

Ao analisar as propostas de mediações dos professores e as possibilidades de as crianças participarem expressando suas ideias sobre as produções culturais, destacamos o quanto as Rodas de Conversa se configuraram como espaço de diálogo para as professoras debateram muitas questões a esse respeito. Também discutiram sobre as sugestões das crianças, a construção dos “combinados”, as regras construídas pelo grupo e a “votação” como critério para escolher algo a ser proposto a todo o coletivo, o que demonstra a participação ativa das crianças e uma aproximação a certas noções de democracia. Pelos relatos docentes, foi perceptível que, sobretudo nesses momentos, as crianças expressaram suas ideias sobre as produções culturais e, com relativa autonomia, escolheram “o que queriam” fazer/assistir e sugeriram como conduzir determinada ação.

Sobre a transversalidade do uso das mídias nas diferentes propostas, observamos que a maioria dos repertórios oferecidos nas unidades educativas são provenientes das mídias digitais, pois as professoras estão conectadas e dizem utilizar a internet como a principal fonte dos seus planejamentos e também como recurso pedagógico. A esse respeito, consideramos que há a necessidade de ampliação das práticas com as mídias para além da dimensão de recurso, promovendo a noção de agência e autoria das/com as crianças. Para isso, são necessárias melhorias na infraestrutura das instituições, aliadas à criação de políticas públicas para incentivo à formação continuada na perspectiva das culturas plurais e dos desafios no âmbito das tecnologias digitais.

Essa transversalidade deixa um alerta para se pensar a presença e influência das mídias na educação e na formação inicial e continuada dos professores, sobretudo a necessidade de envolver o letramento midiático e digital na construção da leitura crítica da realidade contemporânea (Buckingham, 2022; Girardello; Fantin; Pereira, 2021; Rivoltella, 2012).

A partir das reflexões realizadas durante a pesquisa e do diálogo com as professoras, bem como da necessidade do espaço da Educação Infantil viabilizar propostas, materiais e mediações que enriqueçam o cotidiano das crianças nas artes de fazer, foi possível elencar um *checklist* que pode contribuir com a seleção e curadoria de repertórios culturais a serem trabalhados na Educação Infantil:

- Conhecer, antes de apresentar às crianças, as músicas, as brincadeiras, as histórias e as produções audiovisuais bem como suas origens, suas

letras/enredos/movimentações, seus compositores, escritores, intérpretes, diretores e suas possíveis variações;

- Ouvir/ler as críticas realizadas pelos profissionais especialistas no assunto e refletir sobre elas, levando em consideração os prós e contras e a sua intencionalidade pedagógica com tal escolha;
- Possibilitar variedades de gênero, estilo e ritmo, incluindo produções de outras culturas;
- Pesquisar sua classificação indicativa, se são recomendadas para a faixa etária com que trabalham e quais as mediações possíveis de serem realizadas, de modo a enriquecer o universo infantil;
- Analisar se seus conteúdos acrescentam algo importante para as crianças, se fazem sentido para elas e observar suas possíveis mensagens subliminares;
- Verificar sempre como está sendo exposta/compartilhada nas mídias, bem como suas possibilidades e limitações;
- Trocar ideias com outros profissionais a respeito de determinada produção pensando em possíveis mediações e diálogos. (Santos, 2020, p. 222).

Consideramos que, a partir desses e de outros critérios, cada professora pode compor sua bagagem cultural e suas propostas educativas, considerando que ter repertório é mais do que acumular referências, é saber escolher, contextualizar e mediar experiências que dialoguem com o universo das crianças e ampliem seus horizontes.

Ao conhecer profundamente as artes de fazer e as produções culturais que contempla em seu planejamento – suas origens, intenções, formas e sentidos –, o professor torna-se um curador atento ao cotidiano pedagógico, visando enriquecer as vivências infantis com sensibilidade e intencionalidade. Assim, cultivar a própria formação cultural é um gesto ético e poético, que reafirma o compromisso político com uma educação que valoriza o sensível, o diverso e o humano desde os primeiros anos de vida.

Da pesquisa à formação: repertórios que ampliam as práticas docentes

Uma pesquisa enriquece o seu sentido de ser quando se “coloca na ‘roda’”. E, após a conclusão desta pesquisa, destacamos alguns desdobramentos no âmbito da formação docente na RMEF, no curso de Pedagogia da UFSC e em outras pesquisas correlatas.

No âmbito da Rede, em parceria com o Programa Rede de Saberes,^x do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), SC, participamos de projetos de extensão vinculados a um grupo de pesquisa que estuda crianças e cultura. O projeto busca tecer diálogos entre professores e filmes curtas-metragens a respeito de temáticas as mais diversas, com o enfoque voltado, sobretudo, às crianças, às culturas infantis e aos desafios da formação e da docência na contemporaneidade.

Seu caráter dialógico e interdisciplinar possibilita leituras fílmicas de grande potencial, na medida em que estabelece relações entre saberes a partir de diferentes áreas do conhecimento, em especial da Educação, da Comunicação e da Arte. Desde a sua criação no ano de 2020 até o presente momento, já foram realizadas 20 *lives*, totalizando a exibição de 51 curtas-metragens, que fazem parte de jornadas formativas certificadas como formação continuada pela PMF (Fantin; Santos; Locatelli, 2025). Esse projeto ajuda os docentes a pensarem em propostas educativas, artísticas e culturais, de modo a ampliarem seus repertórios, a percepção do mundo, de si e dos outros no âmbito da formação.

No âmbito das formações continuadas da RMEF, sob responsabilidade do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), vinculado à Diretoria de Educação Infantil da PMF, a professora Lizyane Santos Locatelli ministrou oito cursos e em um seminário em parceria com outros formadores da PMF e docentes do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), os quais tiveram como suporte, referência e fundamento a pesquisa de Santos (2020).

Tais formações abordavam as seguintes temáticas: produções culturais em ambientes virtuais: princípios éticos, políticos e estéticos; diferentes ferramentas tecnológicas para a edição do Portal Educacional das Unidades Educativas; a arte e suas múltiplas linguagens: da fruição à mediação; ciclo formativo: cinema negro, infância e educação para as relações étnico-raciais; as culturas populares de movimento e a infância; nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil; e o Seminário “Culturas Populares, Educação Infantil e as Infâncias”.

Nesses espaços formativos, diversos aspectos de relevo foram aprofundados com vistas a fortalecer o trabalho com a dimensão estética e suas relações, quais sejam: conceitos de cultura, seus princípios, contextos, problematizações, manifestações e repertórios; importância das produções culturais com/entre as crianças na perspectiva do hibridismo cultural; as múltiplas linguagens na ampliação de repertórios infantis e das(os) profissionais; as possibilidades de mediação educativa; as vivências com repertórios dos profissionais da Educação Infantil; a criação de proposições com música, dança, brincadeiras, narração de histórias, uso de audiovisuais e fotografias; o uso das tecnologias digitais na perspectiva mídia-educativa; os usos de diferentes ferramentas digitais; experiência estética; a importância da arte, acesso e presença na vida; análise poética de imagens; despertar os sentidos por meio das imagens; as mediações entre arte, cultura e educação e o papel do professor mediador; poética

na arte; a arte humanizadora; produções nas múltiplas linguagens artísticas, diferentes técnicas e referências; compartilhamento e discussão das dimensões ético-estético-políticas de produções culturais, inclusive das realizadas por profissionais da Educação Infantil da RMEF.

No curso de Pedagogia da UFSC, esta pesquisa foi apresentada no contexto de uma disciplina obrigatória sobre educação e infância, juntamente com a oferta de uma oficina de brincadeiras cantadas aos estudantes. Tal atividade formativa propiciou um interessante diálogo entre pesquisa, infância e formação cultural docente, reverberando no reconhecimento da necessidade de ampliação dos repertórios dos futuros professores no currículo do curso de Pedagogia.

Para além da formação continuada, houve a participação da autora Lízyane Locatelli no processo de elaboração coletiva de documentos norteadores^{xi} da prática pedagógica na Educação Infantil da RMEF, a qual defendeu a presença da brincadeira, da arte, da cultura e do uso adequado das tecnologias nas propostas educativas.

A ênfase na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil para incorporar as artes como linguagem formativa ancora-se em uma formação sensível e bem informada, na escuta atenta, na abertura ao inesperado e nos desafios de interpretar alguns dilemas do contemporâneo. Compreender que a ampliação, diversificação e complexificação de repertórios culturais enriquecem não apenas as práticas docentes, como também os próprios professores que se tornam criadores, e não apenas meros transmissores de conteúdo. Tal perspectiva valoriza a riqueza contida nos gestos cotidianos, nos detalhes, nos silêncios e nas expressões singulares, sensíveis e criativas das crianças.

E, nessa perspectiva, outro desdobramento desta pesquisa envolve sua continuidade no doutorado, no qual se busca ouvir as crianças da Educação Infantil e propõe-se articulações entre a cultura digital, as artes e a natureza, pensando-se na construção de itinerários lúdicos educativos que assegurem os direitos infantis. Para isso, buscamos responder alguns questionamentos: quais relações as crianças da Educação Infantil e suas famílias estabelecem com as tecnologias digitais? Quais as potencialidades e riscos de uso mediado de tecnologias digitais na Educação Infantil? É possível experienciar uma literacia midiática com as crianças sem o uso de artefatos tecnológicos digitais? Que percursos lúdicos asseguram o direito das crianças às mídias, às artes e à natureza na Educação Infantil?

Por fim, o diálogo entre Universidade (PPGE e Curso de Pedagogia) e a RMEF evidencia o quanto os processos formativos comprometidos com a arte, a cultura e a pluralidade

de saberes podem transformar o cotidiano educativo. Ao promover vivências formativas significativas, éticas e estéticas como as contempladas na pesquisa durante a formação oferecida nos projetos de extensão, buscamos fortalecer o papel do professor como mediador cultural e criador de práticas poéticas e políticas, que vê sua ação como um espaço de escuta, cuidado e invenção. Semear e cultivar repertórios é também colher seus frutos e refiná-lo próprio olhar, tornar-se sensível às expressões do mundo, à potência das crianças e à arte de educar com intenção, escuta e poesia.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, p. 645-667, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000300645&script=sci_abstract. Acesso em: 30 mar. 2025.

BUCKINGHAM, David. *Manifesto pela educação midiática*. São Paulo: Edições SESC, 2022.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Edusp, 2015. 392p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no plural*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e mídia-educação*: olhares e experiência no Brasil e na Itália. 2006. 409 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88793>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN Monica.; GIRARDELLO, Girardello. (org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p.145-171.

FANTIN, Monica. Cinema, mídia educação e curadoria de filmes em contextos formativos. In: FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos; LOCATELLI, Lízyane Francisca Silva dos Santos. *Educação, cinema e extensão*: reflexões e experiências mídia-educativas em diálogo. Rio de Janeiro: Cinema e Educações, Grupo Multifoco, 2025. p. 19-38.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka; SANTOS, José Douglas Alves dos. Outros repertórios sobre a infância: a criança em obras literárias. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. esp., p. 96-112, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.64678>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000500096&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2025.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. *Desafios contemporâneos da educação no Brasil: Pedagogia touchscreen – o impacto do uso excessivo da tecnologia e das telas na educação de crianças e adolescentes*. Mesa-redonda apresentada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 22 jul. 2024.

FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos.; LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos. *Educação, cinema e extensão: reflexões e experiências mídia-educativas em diálogo*. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2025.

FARIA, Ana Lucia Goulart. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: SEMINÁRIO ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS PARA CRENDICIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3. Brasília, 1997. *Anais* [...]. Brasília: UnB, 1997. p. 94-104.

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Florianópolis: Prelo, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Curriculum da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: CGP Solutions, 2015. v. 3.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Reedição das Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2023_21.44.33.594833b8910013e9eaf96b1715e68346.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRARDELLO, Gilka; CHAGAS, Lilane Maria de Moura; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; FANTIN, Monica. Arte, imaginação e mídia na educação infantil. In: FLÔR, Dalâne Cristina; DURLI, Zenilde. (org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 159-177.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 41, n. 113, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC231532>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9762>. Acesso em: 5 maio 2020.

LEITE, Maria Isabel. *A importância do repertório cultural para a criança*. Palestra realizada no Centro Integrado de Cultura (CIC), Florianópolis/SC, em 7 de outubro de 2019.

LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). *Linguagens da arte na infância*. 2. ed. atual. Joinville, SC: Univille, 2020. p. 190-201.

LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos; FANTIN, Monica. Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias. *Contracampo*, Niterói, v. 42, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v42i2.58267>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/58267>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MULLER, Juliana Costa; FANTIN, Monica. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0085>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTBdYvNtw4jwdG4zKB7N/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam”! ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. LEITE, Maria Isabel. *Arte infância e formação de professores*. Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 41-60.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Acervo digital Univesp*, São Paulo, p. 1-14, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.17-30.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. Florianópolis: Prelo, 2010. p. 12-20.

SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos. *Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil*. 2020. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2021_14.27.50.dd2349e9a8f32053cf47fd886f629ab8.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

SCOTTÁ, Bianca Andreatta. *A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de educação física com a educação infantil*. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/bdc0e051-981d-4abc-a76a-4e378a74a927/content>. Acesso em: 25 fev. 2020.

TISSERON, Serge. *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Traduzione di Pier Cesare Rivoltella. Editrice: La Scuola, 2013.

VECCHI, Vea. Poéticas da aprendizagem. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (org). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 15-20.

ⁱ Neste texto, “Quando nos referimos ao pensamento geracional, adotamos o conceito infância (no singular) e quando nos referimos a ser e viver conforme as várias configurações sociais, étnico-culturais, de localização geográfica – urbanas, rurais, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, etc. – e as multiplicidades do sujeito-tempo-espacço, adotamos o conceito infâncias (no plural)”, conforme sugerem Fantin, Girardello e Santos (2023, p. 100).

ⁱⁱ Franklin Joaquim Cascaes nasceu em Florianópolis, SC, e dedicou sua vida a pesquisar a cultura luso-açoriana na Ilha de Santa Catarina e região, por meio da coleta de depoimentos, histórias e estórias místicas em torno das bruxas, herança cultural açoriana. Ele era folclorista, ceramista, antropólogo, gravurista e escritor e, ao longo de 30 anos de trabalho, produziu aproximadamente 3 mil peças em cerâmica, madeira, cestaria e gesso; 400 gravuras em nanquim; 400 desenhos a lápis e grande conjunto de escritos que envolvem lendas, contos, crônicas e cartas. Atualmente, suas obras estão sob a guarda da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e fazem parte do acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral (MARQUe).

ⁱⁱⁱ O uso das iniciais foi uma opção adotada durante a pesquisa, de modo a manter o anonimato das participantes.

^{iv} “QO” é a sigla utilizada para identificar que esta fala foi retirada do *questionário online* respondido pelas professoras.

^v Para além da produção em si, envolve diversas mídias e suportes; em alguns casos, pode ter como foco a monetização e/ou venda de produtos vinculados à produção e/ou marca, como mochilas, roupas, brinquedos, etc.

^{vi} É uma das manifestações mais significativas da cultura popular catarinense. Está presente nos municípios do litoral e, principalmente, em Florianópolis, capital de Santa Catarina. Aborda o tema da vida-morte-renascimento do boi, com diversos personagens e alegorias, que podem variar de acordo com o grupo, porém boi, cavalinho e o laçador, cabrinha, dono do boi, doutor, benzedeira, urubu, Maricota e Bernunça sempre estão presentes nas apresentações. Cada personagem tem uma música e se apresenta cantando e dançando, com som acompanhado

por cantadores. O Boi de Mamão pode ser feito com diversos materiais (papel machê, caixas, tecidos e outros acessórios) e ainda com caixas ou sucatas.

^{vii} Maricota é uma personagem folclórica associada ao Boi de Mamão; ela é representada por uma alegoria de uma figura como os bonecos de Olinda, feita de tecido, como uma mulher alta e desajeitada, que costuma rodopiar e movimentar os braços, por vezes atingindo o público.

^{viii} “RC” é a sigla utilizada para identificar que esta fala foi retirada na Roda de Conversa *online*.

^{ix} Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004) e Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (2006).

^x Link para o canal do Polo UAB Florianópolis, onde estão todas as *lives*, inclusive as do projeto mencionado: <https://www.youtube.com/@polouabflorianopolis>. Acesso em: 30 mar. 2025.

^{xi} Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) e Orientações para o uso das Mídias e Tecnologias na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2024). Cf.:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=6&submenuid=254>. Acesso em: 30 mar. 2025.