



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado

Lizyane Francisca Silva dos Santos



NAS TRILHAS
DAS PRODUÇÕES CULTURAIS
NO COTIDIANO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Florianópolis
2020

Lizyane Francisca Silva dos Santos

Nas Trilhas das Produções Culturais no Cotidiano da Educação Infantil

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Monica Fantin

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Lizyane Francisca Silva dos
Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da
educação infantil / Lizyane Francisca Silva dos Santos ;
orientadora, Monica Fantin, 2020.
280 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Produção cultural. 3. Crianças. 4.
Práticas pedagógicas. 5. Pandemia. I. Fantin, Monica. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS

**NAS TRILHAS DAS PRODUÇÕES CULTURAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Documento assinado digitalmente
Gilka Elvira Ponzi Girardello
Data: 24/11/2020 15:42:32-0300
CPF: 265.319.170-91

Prof.^a Dra.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Examinadora



Prof.^a Dra.^a Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Examinadora



Prof. Dr. Reonaldo Manoel Gonçalves
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)
Examinador

Juliana Costa Muller

Prof.^a Dra.^a Juliana Costa Muller
Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)
Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em educação.



Documento assinado digitalmente
Amurabi Pereira de Oliveira
Data: 27/11/2020 15:25:37-0300
CPF: 059.030.964-17

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Monica Fantin
Data: 27/11/2020 14:32:46-0300
CPF: 579.269.059-68

Prof.^a Dra.^a Monica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Orientadora e Presidente da banca

Florianópolis
2020

Dedico este trabalho a duas mulheres guerreiras: à Ana, minha querida mãe, e à eterna tia Iracema, que com todo amor me ensinaram e incentivaram a lutar por meus objetivos e me ajudaram a ser quem sou.

A vocês duas todo meu amor e gratidão!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade de concluir mais esta etapa da minha formação e por todas as experiências vivenciadas ao longo deste processo.

À professora Monica Fantin, minha orientadora, pelo acolhimento a esta pesquisa, por suas contribuições, pela confiança, paciência e compreensão com os (con)textos de produção desta dissertação, pelos “bota fora”, almoços, cafés e outros encontros proporcionados, pelos livros emprestados, pela experiência inesquecível do estágio de docência em sua disciplina Educação Infância II, do curso de pedagogia, enfim, pelo carinho e preocupação que tem com seus orientandos.

Às professoras Gilka Girardello, Luciana Ostetto e Juliana Muller, e ao professor Reonardo Gonçalves (Nado), que participaram dos dois momentos de banca desta pesquisa com valiosas e sensíveis contribuições na composição teórico-metodológica desta dissertação. Obrigada pela disponibilidade de leitura atenta, pelos diálogos e por serem inspirações enquanto profissionais comprometidos com a educação de nossos pequenos; vocês são exemplos que nos fazem acreditar em uma educação pública e de muita qualidade.

À “Turma da Monica”, Caroline, Fausto, José Douglas, Juliana, Karine, Lizandra, Lúcia, Michele, Sandro, Silviane, Tainá e Viviane; vocês foram muito mais que companheiros de orientação, foram amigos queridos que levarei para sempre comigo. Agradeço pelos ensinamentos, pelas produções coletivas, pelas boas risadas...

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por ter possibilitado minha graduação em Pedagogia e minha especialização em Educação Infantil, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela possibilidade do mestrado. Sou grata a todos os professores que ao longo destes 15 anos foram fundamentais à minha formação não só profissional, mas humana, agradeço também a todos os funcionários que mantêm a rotina da Universidade e permitem que ela ofereça ensino, pesquisa e extensão de altíssima qualidade.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela concessão da licença-aperfeiçoamento remunerada, que possibilitou que eu me dedicasse em tempo integral aos estudos, e pela autorização para o desenvolvimento desta pesquisa. Meu muito obrigada a todos os profissionais desta Rede que de alguma forma contribuíram para eu alcançar meus objetivos.

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes), que através do programa UNIEDU me concedeu uma bolsa de estudo durante o último ano da pesquisa.

Aos mestrandos da turma 2018/2, Ariana, Ari, Eduarda, Fabíola, Gabriela, Graziela, Jeferson, Kadhiny, Lúcia, Luciana, Natália, Paula, Siliara e Taynara, por terem dividido este momento importante comigo, e aos demais amigos da linha ECO, em especial a amiga Gislaine Natera e ao amigo Machaia, por tantas coisas boas compartilhadas durante este período.

Aos parceiros do Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), pelos encontros e contribuições com o nosso campo de pesquisa.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, pelos diálogos enriquecedores, pelo lindo trabalho que desempenham junto às suas crianças; vocês foram incríveis, não tenho palavras para mensurar toda a minha gratidão.

Às crianças, que me ajudaram a constituir a docente que sou e que são os verdadeiros motivos desta pesquisa; a vocês agradeço por tornarem os meus dias mais brincantes e felizes.

As “stelletes” e “stelletos”, meus queridos companheiros de trabalho e de luta, pela torcida e participação em tantos momentos.

A todos os professores(as) que passaram por minha vida, agradeço imensamente seus saberes e fazeres e as marcas que deixaram em minha existência.

À minha amada mãe Ana, que não mediu esforços diante das dificuldades para me proporcionar uma educação de qualidade, que me incentiva, apoia e torce por mim todos os dias, sempre com muito amor e preocupação.

À minha querida tia Iracema (in memorian), aquela a quem posso chamar de segunda mãe e primeira professora, pois foi com ela que aprendi a gostar de aprender, que conheci as primeiras brincadeiras cantadas e que apesar de seu “pouco estudo” me deixou grandes lições para a vida.

Ao meu pai Abelardo (in memorian), que apesar de ter virado uma estrelinha muito cedo, tinha como sonho ver suas filhas formadas na Universidade. O sonho dele se tornou nosso, e hoje agradeço pelos ensinamentos e aventuras compartilhadas ao longo dos meus 8 anos de vida ao seu lado.

Ao meu noivo Edieval, por ser meu companheiro de vida e de aventuras, que ao meu lado tem desbravado diversas trilhas, e por ser o meu maior incentivador, aquele que cuida de mim e não me deixa sonhar sozinha. A você, meu querido, todo meu amor, respeito e admiração.

À minha irmã Eveline, que mesmo vivendo um momento atribulado sempre esteve ao meu lado, que me chama de maluca por gostar de estudar, mas que ao mesmo tempo torce por

mim e vibra com minhas conquistas. Amo você, mana. E ao meu cunhado Maurício, por ser esta pessoa tão querida, responsável e excelente cozinheiro, a quem devo algumas refeições.

Ao meu sobrinho e afilhado Pedrinho, que nasceu durante este meu processo de pesquisa, nos dando um grande susto por conta da sua prematuridade extrema, mas que nos ensinou a lutar pela vida ao longo de 79 dias na UTI, e hoje alegre os nossos dias com seu sorriso cativante.

Ao meu afilhado Leonel, um verdadeiro doce de criança, que me encanta com sua alegria e esperteza e me manda áudios fofos dizendo que está com saudade da dinda.

À minha avó Elza e à minha tia Ângela, pelas orações, carinho e torcida constantes.

À minha segunda família, Estela, Edieval (in memorian) e Elaine, pelo carinho, pelas palavras de confiança e estímulo.

Às amigas queridas Grazi, Michele e Jaque, pelo incentivo ao ingresso no mestrado, pela presença constante, carinhosa e preocupada, pelas trocas, pelas leituras, sushis e cafês, por acreditarem em mim e compartilharem comigo as angústias da nossa profissão, mas também todas as alegrias; saibam que vocês moram em meu coração.

Aos Friends Forever, amigos de infância, por estarem sempre por perto, amo vocês.

À amiga Lúcia, verdadeiro presente que o mestrado me deu, por tanto carinho, pelas trocas de experiência, não só acadêmicas, pelas caronas, por ser a minha maior companheira neste processo; e ao seu esposo César Valente, jornalista incrível, que sempre esteve nos ajudando nos bastidores e compartilhando seus conhecimentos conosco.

À tia Lia, professora e artista plástica incrível, pela sensibilidade com o lindo desenho que embeleza a capa deste trabalho.

À querida Berenice, que foi tão atenciosa e profissional na revisão deste trabalho.

Por fim, um agradecimento especial à educação pública brasileira, às culturas plurais, à arte e à ciência...

RESUMO

A presente pesquisa tece uma reflexão acerca da relação entre crianças e produções culturais nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis/SC, a fim de identificar os produtos e processos culturais presentes nas propostas de mediações docentes e as possibilidades de as crianças se apropriarem deste repertório e se expressarem através de suas produções culturais. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a pesquisa foi realizada com professores titulares e auxiliares da RME, Florianópolis/SC, com aplicação de um questionário e realização de entrevistas coletivas on-line. Fundamentada em referenciais teóricos dos estudos da infância, da cultura e da mídia-educação, a pesquisa discute sobre a importância das produções culturais entre as crianças na perspectiva do hibridismo cultural, das múltiplas linguagens, da ampliação de repertórios infantis e da mediação educativa. O mapeamento das práticas pedagógicas realizado durante a pesquisa empírica, destacou as potencialidades das propostas e mediações dos profissionais desta Rede, consolidadas ou não, que possibilitam o encontro de culturas plurais no cotidiano educativo e que merecem ser valorizadas, divulgadas e pesquisadas. Neste sentido, destaca-se a presença de atividades ligadas à música, à brincadeira, à narração de histórias e ao uso de audiovisuais, transversalizadas pela dimensão da participação das crianças e dos usos das mídias e tecnologias. A mudança do cenário educacional por conta da pandemia Covid-19, a necessidade de distanciamento social e a exigência de novas ações comunicativas com as famílias e crianças da Educação Infantil (EI), desencadeou um movimento de novas formas de apropriações e reinvenções dos usos das tecnologias digitais e conseqüentemente das produções culturais que também fez parte da reflexão. Nesse percurso, destacamos a importância da busca/oferta de formação continuada, a fundamentação teórica em diálogo constante com as práticas, com a documentação norteadora da RME, e com as conquistas políticas da categoria, dentre elas a hora-atividade. Por fim, após as andanças desta pesquisa, sinalizamos a importância do brincar junto à natureza e/nos diversos espaços da escola e da cultura e da apropriação e uso das tecnologias digitais com as crianças em uma perspectiva mídia-educativa, que possibilite uma participação ativa, criativa e crítica e uma constante ampliação de repertórios culturais dos professores, de modo a enriquecer as propostas às crianças nas instituições educativas.

Palavras-chave: Produções culturais. Crianças. Professores. Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Pandemia.

ABSTRACT

This research reflects on the relationship between children and cultural productions in public institutions of Early Childhood Education in the Municipal Education Network (RME) of Florianópolis / SC, in order to identify the cultural products and processes present in the proposals for teaching mediations and the possibilities for children to appropriate this repertoire and express themselves through their cultural productions. From a qualitative, exploratory approach, the research was carried out with full professors and assistants from RME, Florianópolis / SC, with the application of a questionnaire and collective interviews online. Based on theoretical references from childhood studies, culture and media-education, the research discusses the importance of cultural productions among children in the perspective of cultural hybridity, multiple languages, the expansion of children's repertoires and educational mediation. The mapping of the pedagogical practices carried out during the empirical research, highlighted the potential of the proposals and mediations of the professionals of this Network, consolidated or not, that allow the encounter of plural cultures in the educational routine and that deserve to be valued, disseminated and researched. In this sense, the presence of activities related to music, games, storytelling and the use of audiovisuals stands out, transversal to the dimension of children's participation and the uses of media and technologies. The change in the educational scenario due to the Covid-19 pandemic, the need for social distance and the demand for new communicative actions with families and children in Early Childhood Education (EI), triggered a movement of new forms of appropriation and reinvention of the uses of digital technologies and consequently cultural productions that was also part of the reflection. Along this path, we highlight the importance of seeking / offering continuing education, the theoretical foundation in constant dialogue with practices, with the guiding documentation of RME, and with the category's political achievements, among them the hour-activity. Finally, after going about this research, we signal the importance of playing together with nature and / in the different spaces of the school and culture and the appropriation and use of digital technologies with children in a media-educational perspective, which enables an active participation, creative and critical and a constant expansion of cultural repertoires of teachers, in order to enrich the proposals to children in educational institutions.

Keywords: Cultural productions. Children. Teachers. Pedagogical practices. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotos do estágio obrigatório em Ensino Fundamental na Escola Municipal da Costa da Lagoa, Florianópolis/SC	32
Figura 2 – Fotos das vivências na disciplina Seminário da Educação Infantil, 7ª fase do curso de Pedagogia (UFSC)	32
Figura 3 – Fotos de propostas realizadas como docente em uma creche municipal de Florianópolis/SC.....	35
Figura 4 – Fotos de propostas realizadas como docente em uma creche municipal de Florianópolis/SC.....	36
Figura 5 – Jogos infantis, Pieter Bruegel, (1560)	101
Figura 6 – Charge ocupação do “tempo livre” infantil.....	103
Figura 7 – Consumo e ausências	104
Figura 8 – Fotos de momentos de brincadeiras em uma unidade de Educação Infantil de Florianópolis/SC.....	106
Figura 9 – Contação de história entre as crianças em uma unidade de EI de Florianópolis/SC	111
Figura 10 – História contada através do desenho em uma unidade de EI de Florianópolis/SC	111
Figura 11 – Fotos de crianças da Educação Infantil dançando.....	122
Figura 12 – Fotos de peças teatrais na educação infantil	124
Figura 13 – Gráfico faixa etária de atuação em 2019.....	160
Figura 14 – Gráfico tempo de atuação profissional.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de análise das etapas da pesquisa empírica.....	159
Quadro 2 – Hábitos culturais em tempo livre das professoras pesquisadas	163
Quadro 3 – Oferta das produções culturais às crianças	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Educação Continuada
CED	Centro de Ciências da Educação
CF	Constituição Federal
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EC	Entrevista Coletiva
ECA	Estatuto da Criança e dos Adolescentes
EI	Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
HQ	Histórias em Quadrinhos
HU	Hospital Universitário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPs	Núcleos de Ação Pedagógica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QO	Questionário Online
RME	Rede Municipal de Educação
SC	Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	Unidade Educativa
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 PONTO DE PARTIDA	29
1.1 REFLEXÕES DE UM PERCURSO NA DOCÊNCIA	29
1.2 NAS TRILHAS DA PESQUISA.....	37
1.3 AONDE SE QUER/QUEREMOS CHEGAR	44
1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
2 CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS E AS SUAS RELAÇÕES COM AS CULTURAS	49
2.1 DIANTE DOS PARADOXOS DA INFÂNCIA	49
2.2 UM PLURALISMO DE CULTURAS	58
2.3 SOBRE A EXISTÊNCIA DE CULTURAS INFANTIS	69
2.4 MÍDIAS, ARTEFATOS E SUAS MEDIAÇÕES	74
2.4.1 O uso das mídias na educação infantil	84
3 PRODUÇÕES CULTURAIS INFANTIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	89
3.1 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS INFANTIS	89
3.2 BRINCADEIRAS E BRINCANTES	97
3.3 SOBRE CONTAR HISTÓRIAS ÀS CRIANÇAS.....	107
3.4 MÚSICA, DANÇA E TEATRO NOS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	115
3.5 CINEMA E AUDIOVISUAIS COMO PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	125
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	131
4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	132
4.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA.....	143
4.2.1 Sobre a questão da hora-atividade	148
5 PRODUÇÃO CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	153
5.1 UM MAPA DAS TRILHAS ESCOLHIDAS E COMPARTILHADAS COM AS PROFESSORAS.....	153

5.2	PERFIL (SÓCIO)MIDIÁTICO-CULTURAL DAS PROFESSORAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	159
5.2.1	Faixa etária e tempo de serviço	159
5.2.2	Conhecimento e uso de documentos da Rede.....	161
5.2.3	Hábitos culturais e tempo livre.....	162
5.3	REPERTÓRIOS E AS MEDIAÇÕES DAS PRODUÇÕES CULTURAIS ÀS CRIANÇAS.....	167
5.3.1	“Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar”?	170
5.3.2	“Abra a roda Tin dô lê lê...”: o brincar das crianças	177
5.3.3	“E agora minha gente uma história eu vou contar...”	183
5.3.4	“Hakuna matata”	190
5.4	CAMINHOS POR ALGUNS ASPECTOS TRANSVERSAIS	201
5.4.1	Pelas “janelas digitais”: as mídias como possibilidade de produzir cultura no cotidiano da EI.....	202
5.4.1.1	<i>Uma pandemia no meio do caminho: modificando rumos, trilhas e Acesso práticas docentes</i>	<i>207</i>
5.4.2	Quem quer brincar põe o dedo aqui se não a casinha vai fechar!	213
5.5	DESAFIOS, DIFICULDADES E BOAS PRÁTICAS ENCONTRADAS NAS TRILHAS DA DOCÊNCIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA	215
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	REFERÊNCIAS.....	233
	APÊNDICE A – O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE PRODUÇÃO CULTURAL E CRIANÇA.....	247
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE.....	259
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO ONLINE	265
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA.....	269
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	271
	ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	273
	ANEXO C – LISTAGEM DOS CURSOS/SEMINÁRIOS OFERTADOS PELA PMF NO ANO DE 2019	277

INTRODUÇÃO

Como as crianças se apropriam da cultura hoje? Quais as principais formas de acesso que elas têm às produções culturais? Em que lugares isso ocorre? Os artefatos tecnológicos têm modificado os acessos aos bens culturais? Esse acesso ocorre com ou sem mediação dos adultos? Quais repertórios culturais elas possuem para criarem as suas próprias produções culturais?

Essas questões nos fizeram buscar por caminhos de reflexão e pesquisa que pudessem compreender a relação entre crianças e produções culturais nas instituições públicas de Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC (RME). A escolha deste tema se deve a algumas inquietações pessoais e observações de algumas práticas que ocorrem nas unidades educativas (UE), além do interesse nas contribuições que a temática pode trazer para os campos da educação infantil, da sociologia da infância, da formação de professores, dos estudos culturais e da mídia-educação.

Essa pesquisa se justifica a partir de diversas dimensões: a) ausência/pouca presença de estudos e pesquisas sobre as produções culturais na prática pedagógica da EI da RME; b) oportunidade de aprofundar e refletir acerca do papel dos professores na mediação das ações pedagógicas e culturais com as crianças; c) análise de produções culturais presentes no cotidiano das salas de aula de EI. Além da possibilidade de contribuir com a construção de espaços educativos que reconhecem a cultura da infância, proporcionando várias formas de relação das crianças com o conhecimento, a cultura, a leitura, o mundo (PERROTTI, 1990b).

A compreensão que temos destas produções culturais envolve a possibilidade de valorização/acesso/apropriação das “culturas plurais” (CERTEAU, 2012) em sua diversidade e no seu hibridismo, o que pode ser entendido como representação, produção, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais dos sujeitos (CANCLINI, 1983); e é a partir das interações e mediações que ocorrem nos encontros das crianças com os pares e adultos que se possibilita a produção de sentidos e significados, o processo de criação dos sujeitos, as experiências lúdicas das/com/para as crianças.

Ao trabalhar com produções culturais na educação infantil, leva-se em consideração a indissociabilidade da cultura, das artes e das mídias, com suas possibilidades de construção de conhecimento, fruição, experiência estética e sensibilidade afetiva (GIRARDELLO; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012), as quais utilizam-se das múltiplas linguagens – orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais, midiáticas – para ampliar os repertórios culturais não só das crianças, como também dos professores.

O modo como abordamos o conceito considera também a legitimidade dos saberes, fazeres e valores que os sujeitos produzem e que permeiam suas práticas no cotidiano educativo; nesse sentido, a reflexão gira em torno do “cotidiano como fonte de produção cultural” (PORPINO, 2018), concebido como algo inventado pelos indivíduos.

O uso de analogias e metáforas, como “trilhas/caminhos/percursos” ligados ao fato de ser “trilheira” e também professora da EI, busco chamar a atenção para os encontros e desencontros da docência e das práticas pedagógicas com as crianças da EI nos seus variados contextos, e como as experiências vividas e sentidas ao longo destas trilhas marcam a constituição de ser professor, influenciam nas escolhas, mediações e propostas destinadas às crianças, pois são nestes distintos caminhos, repletos de obstáculos e de condições específicas que as bagagens de cada docente se constituem: algumas, ao longo do percurso, são deixadas para trás, mediante a compreensão de que já não fazem mais sentido; outras, se transformam e permanecem como companheiras fieis nas muitas jornadas da carreira, porque são significativas e nos movem para alcançar o que acreditamos.

Além dos usos de metáforas, buscamos contemplar ao longo da pesquisa diversas produções culturais, que são expressas de muitas formas (desenho, músicas, fotografias, poemas, histórias, charges). Com isso pretendemos nos inspirar, enriquecer o trabalho tornando-o mais estético e poético, de modo a valorizar a cultura e as produções dos artistas que dedicam seu tempo para tornar as nossas caminhadas mais belas e repletas de sensibilidade, além de proporcionar, ao mesmo tempo, a ampliação de repertórios relacionados ao fazer artístico.

A questão central de pesquisa foi investigar “Que produções culturais os professores propiciam às crianças no cotidiano da educação da infantil na RME de Florianópolis?” E como desdobramentos, outras interrogações dizem respeito a: quais destas produções estão presentes nas mídias? Quais e como as produções culturais locais estão presentes neste repertório? Quais produções culturais refletem os gostos das crianças e quais produções refletem os gostos dos professores? Como ocorre a mediação da relação entre criança e produções culturais no cotidiano de EI?

A hipótese inicial desse estudo é de que grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos nas instituições de EI da RME são provenientes das culturas das mídias, e assim o uma vez que o problema da pesquisa diz respeito à necessidade de ampliar as experiências culturais das crianças nesses espaços Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil e suas possibilidades nas práticas pedagógicas dos professores. E entre os objetivos específicos, pretendemos: 1.

Mapear que produções culturais estão presentes na prática pedagógica dos professores; 2. Identificar as produções culturais midiáticas¹ no cotidiano da EI; 3. Analisar as propostas de mediações dos professores e as possibilidades de participação das crianças expressando suas ideias sobre as produções culturais apresentadas a elas; 4. Refletir sobre os usos e as possibilidades de outras propostas pedagógicas com as produções culturais na educação infantil. Como no decorrer do caminho nos deparamos com uma pandemia, incluímos também uma reflexão a respeito das produções culturais propostas pelos docentes num contexto de educação remota. Afinal, não podemos deixar de discutir a respeito de uma situação que afetou a vida de todos nós e sobretudo das crianças.

Como metodologia de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com professores titulares e professores auxiliares da EI da RME pública de Florianópolis/SC, considerando que eles são os principais responsáveis por planejar, mediar e possibilitar o acesso das crianças a estas produções nas instituições educativas. Por intermédio das interlocuções com 68 professoras que participaram ativamente da pesquisa, buscamos mapear e identificar quais produções estão presentes nos cotidianos das instituições educativas de EI, procurando conhecer as propostas e os tipos de mediações docentes e as possibilidades de as crianças se apropriarem e se expressarem a partir de tais produções culturais, partindo do pressuposto de que os processos educativos são compartilhados por adultos e crianças em uma relação dialógica.

Em síntese, o estudo desenvolveu-se a partir das seguintes etapas:

1. Estudos teóricos: revisão de literatura sobre o tema e seus possíveis diálogos;
2. Pesquisa empírica envolvendo: a) aplicação de um questionário online no ano de 2019, disponível para a resposta voluntária de todos os professores regentes e professores auxiliares da Rede; b) duas entrevistas coletivas online no ano de 2020, denominadas de rodas de conversas – este segundo momento estava previsto para ocorrer de forma presencial, porém, por conta da pandemia do Covid-19 que afetou as atividades no Brasil a partir de março, aconteceu no formato virtual, e, por este motivo, algumas questões foram acrescentadas à pesquisa, uma vez que ela data um momento histórico que reflete nas práticas educativas atuais das docentes participantes.
3. Transcrições, análise das entrevistas e interpretação dos dados provindos do material empírico e dos indicadores de pesquisa elencados.

¹ Compreende-se como produções midiáticas não só as produções audiovisuais (cinemas, filmes, séries, vídeos do Youtube), como também podcasts, aplicativos, jogos digitais, fotografias, CDs, transmídias, entre outros artefatos que fazem parte do universo das mídias na contemporaneidade.

Para compreender melhor o estado da arte sobre o objeto da pesquisa, foi realizada uma Revisão de Literatura sobre produção cultural e crianças, que se encontra no APÊNDICE A. O levantamento bibliográfico revelou que muitos autores não adotam termo/conceito de “produções culturais” em suas pesquisas e sim outros como “práticas culturais”, “contextos culturais”, “produtos culturais”, “experiências”, apesar de suas argumentações/ discussões teóricas pautarem-se para além destes termos em si. Na seleção/escolha das pesquisas, buscamos as que tinham proximidade aos referenciais teóricos que consideravam as crianças como atores sociais plenos, como sujeitos produtores de cultura, e que entendiam a educação e cultura como processos de produção de sentidos na formação humana que promovem conhecimentos e subjetividades mediados pelos sujeitos mais experientes. As pesquisas selecionadas somam às contribuições dos referenciais consolidados do campo, na busca de um diálogo com investigações e estudos que envolvem esta temática. Assim, as contribuições elencadas na Revisão contribuíram com muitos subsídios para o refinamento do nosso olhar sobre algumas práticas e conceitos, num intercâmbio de ideias, metodologias e fundamentações.

O presente trabalho está assim estruturado: no primeiro capítulo, intitulado “Ponto de Partida”, apresentamos alguns conceitos iniciais da pesquisa, isto é, um rápido memorial das trajetórias e inquietações que nos levaram à escolha da temática, bem como uma prévia dos caminhos metodológicos escolhidos e aonde pretendemos chegar ao final das muitas “trilhas”.

No segundo capítulo, “Crianças contemporâneas e as suas relações com as culturas”, nos aproximamos dos conceitos de “infância” e “criança”, a fim de retomar, pelos aportes teóricos, as discussões acerca da constituição da infância na história, incluindo seus paradoxos, até a atual condição de vida destes sujeitos. Outros conceitos-chaves relacionados à cultura também são trabalhados, como: “culturas infantis”, “cultura popular”, “cultura erudita”, “indústria cultural”, “cultura de massa” e “cultura digital”.

“Produções culturais infantis e a Educação Infantil” é o terceiro capítulo. Nele retomamos alguns conceitos abordando a importância das produções culturais na constituição dos repertórios infantis, considerados a base da compreensão do mundo e da criação das crianças, tratamos neste capítulo de algumas possibilidades de trabalho na EI, como: brincadeira e brincantes, contação de histórias, a importância da música, dança e teatro para as crianças, além das produções audiovisuais e do cinema.

No quarto, “Educação infantil e seus professores na Rede Municipal de Florianópolis”, dialogamos com os documentos norteadores, nacionais e municipais, que têm orientado o trabalho e fundamentado as trilhas da educação infantil no município de

Florianópolis, principalmente no tocante às temáticas apresentadas nos capítulos anteriores. No tocante às temáticas dos capítulos anteriores, pontuamos algumas questões políticas que perpassam as práticas docentes, bem como alguns desafios a serem enfrentados na atual conjuntura.

E por último, no quinto capítulo, “Produção Cultural na Prática Pedagógica da Educação Infantil”, nos aprofundamos nos aspectos metodológicos da pesquisa empírica situamos um perfil (sócio)midiático-cultural das participantes da investigação e analisamos os dados a partir de 4 eixos de análise (músicas, brincadeiras, histórias e produções audiovisuais), e alguns aspectos transversais (participação das crianças e o uso das mídias). Também discutimos sobre algumas dificuldades e apontamos alguns indícios de certas práticas diferenciadas. Por fim, acrescentamos algumas reflexões acerca de questões da pandemia, que não apenas modificou os rumos, e as práticas docentes neste momento, como também atingiu diretamente as interlocutoras, e as questões que permearam os diálogos sobre suas mediações com as crianças e os referenciais teóricos.

Nas considerações finais retomamos algumas trilhas e encruzilhadas deste percurso e sinalizamos algumas possibilidades de escolha de repertórios culturais nos espaços da educação infantil e nos espaços livres junto à natureza.

1 PONTO DE PARTIDA

*[...] Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou [...]
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz [...]*

(“Tocando em Frente”, Almir Sater e Renato Teixeira)

Neste ponto de partida apresentamos as trajetórias que nos levaram à pesquisa, bem como as escolhas dos caminhos metodológicos que iremos percorrer nos próximos capítulos. Delimitamos aonde pretendemos chegar ao final das muitas “trilhas” com algumas analogias/metáforas ao longo da escrita e a incorporação de algumas produções que serviram de inspiração no exercício de dialogar com as profissionais da Educação Infantil sobre as produções culturais no cotidiano das instituições educativas, buscando, ao mesmo tempo, o distanciamento necessário para exercer o papel de pesquisadora.

1.1 REFLEXÕES DE UM PERCURSO NA DOCÊNCIA

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!*

*Como são belos os dias
Do despontar da existência!
– Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
O céu – um manto azulado,
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d’amor!
(...)*

(“Meus oito anos”, Casimiro de Abreu)

Neste percurso que será rapidamente rememorado, atribuo às experiências vivenciadas desde quando eu era criança uma grande importância na composição da minha história e da minha “bagagem” enquanto professora. Embora não relate aqui esses fatos detalhadamente, destaco que meu contato desde pequena com as músicas e brincadeiras tradicionais da infância, a paixão pelos desenhos animados, pelas histórias e pelas festas típicas foram muito importantes para a decisão de pesquisar sobre este tema, pois são detalhes que fazem parte de quem sou e da professora que me tornei, pois compõem os meus repertórios e a minha essência. E tais aspectos não podem ser simplesmente descartados como algo insignificante, pelo contrário, agora, com maior discernimento, consigo perceber as minúcias e as marcas destas experiências em minha vida.

Ao longo das trilhas de minha trajetória, minha “mochila profissional” começou a se compor ainda no início do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2005. Sem saber como seria esta caminhada, comecei a realizar muitas leituras, a conhecer muitas teorias sobre a educação e a por à prova alguns “saberes” de senso comum nos quais acreditava. Inicialmente alguns estudos não pareciam fazer sentido e não ter utilidade alguma para a minha futura profissão, que, aliás, na época, não sabia bem ao certo qual seria.

Conforme o tempo foi passando, senti a necessidade de trabalhar com educação de crianças, pois estudava a respeito, mas até então a única experiência escolar que eu tinha era a de ser aluna. Foi durante a quarta fase do curso, quando decidi iniciar um estágio não obrigatório como auxiliar de sala em uma instituição particular de educação infantil, que pude começar a verificar na prática todos os ensinamentos que vinha adquirindo na academia. Tal experiência foi impactante: trabalhei em uma turma de berçário composta por 18 bebês no total com idades entre 4 meses e 1 ano, ou seja, eram muitos para eu e a professora “tomarmos conta”. A nossa rotina quase sempre era exaustiva: os bebês precisavam estar sempre “impecáveis”. Assim, nossas manhãs se resumiam aos cuidados básicos (higiene, sono, alimentação e segurança) e ao preenchimento das agendas, que precisavam retornar para as casas com anotações a respeito dos horários e “conteúdos” de todas as trocas, os momentos de sono, as quantidades de alimentos ingeridos ao longo do dia, além de possíveis alterações que ocorressem com os bebês.

Percebi nesta experiência que, apesar da propaganda da instituição às famílias ser de uma educação de qualidade, com aulas de inglês, música e outras propostas desde o berçário, na prática, as condições objetivas oferecidas às profissionais pela instituição eram insuficientes para uma prática efetiva e responsável de “cuidado e educação indissociável”.

Havia pouco diálogo, quase nenhum momento de estudo e uma preocupação imensa em não perder matrículas; e, no meio disto tudo, estavam os bebês, que eram privados de vivenciar momentos importantes na instituição para a constituição de sua identidade.

Diante desta realidade e da minha inexperiência para lidar com determinadas situações, comecei a refletir sobre tudo aquilo que eu vinha estudando e sobre o distanciamento entre as teorias e as práticas realizadas naquela instituição. Lembro que me questionava se a educação infantil se resumia a momentos de higienização e alimentação, pois onde estava o pedagógico (ação intencional) naquela sala de aula? Qual era o papel dos professores? Mesmo ciente de que o cuidar e o educar caminham indissociados nesta primeira etapa da educação básica, naquele momento e naquele espaço, eu me sentia incomodada.

Depois deste estágio não obrigatório, pensei muitas vezes em desistir do curso e buscar outra profissão. Lembro-me de ouvir relatos de outras colegas de graduação que vivenciavam situações parecidas, enquanto outras relatavam realidades totalmente distintas, o que nos fazia dialogar muito a respeito. Estas trocas se tornaram bagagens importantes para a minha mochila, desenvolvendo em mim um encorajamento para superar os altos e baixos ao longo dessa caminhada.

Resolvi insistir na Pedagogia, afinal, eu gostava do que estudava na universidade. Mais tarde, na sexta fase do curso, eu e um grupo de colegas fomos realizar nosso estágio obrigatório de ensino fundamental em uma escola municipal de Florianópolis. Lá foi possível observar e participar de uma rotina institucional totalmente diferente. Em conjunto com a equipe pedagógica da escola e sob a orientação da professora supervisora do estágio, Gilka Girardello, desenvolvemos um lindo projeto coletivo, baseado não apenas nas observações que fizemos in loco, mas também na bagagem cultural que cada estagiário(a) trazia para contribuir com o grupo, o que resultou nos seguintes momentos envolvendo as crianças de 1ª a 4ª série: rodas de brincadeiras cantadas e música, teatro, contação de histórias, produção de fotografias, cinema, confecção de artes manuais, momentos de contato com a natureza, entre outras propostas que foram realizadas em cada sala de aula. Ao final desta vivência, pude perceber que o ato de educar, como diria o grande educador Paulo Freire (2013), é um ato dialógico, no qual os sujeitos do processo são humildes e generosos para compreender o outro e escutar o que ele tem a dizer, criando uma relação de trocas e construção de saberes, pois “ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa ou ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 39).

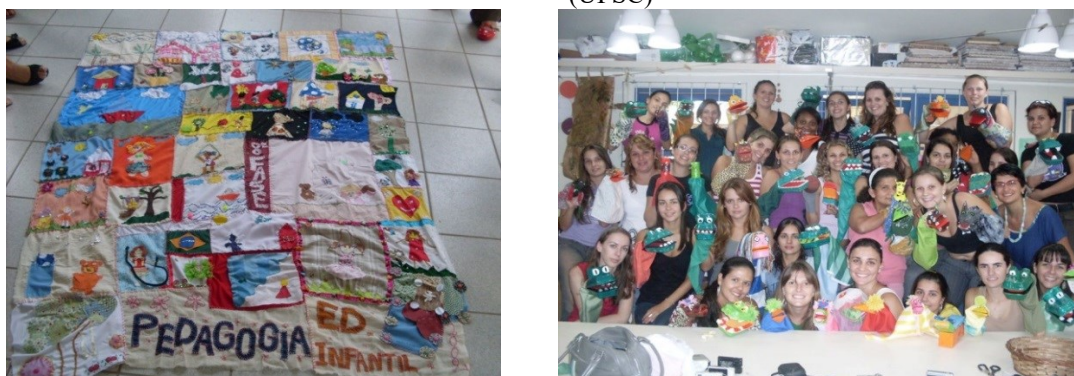
Figura 1 – Fotos do estágio obrigatório em Ensino Fundamental na Escola Municipal da Costa da Lagoa, Florianópolis/SC



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2008.

E com este aprendizado segui meu caminho, chegando naquele que seria, na minha graduação, o último cume a ser desbravado: o estágio obrigatório na educação infantil. Foi nestas duas fases finais que pude adentrar mais à fundo no campo da pesquisa e da prática efetivamente, primeiramente na disciplina Seminário da Educação Infantil, ministrada pela professora Luciana Esmeralda Ostetto, na qual tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências práticas e trocas com as colegas e professora, as quais deixaram marcas que são lembradas até hoje. Muitas danças circulares e cirandas, brincadeiras cantadas, confecção de fantoches, caixas surpresas, desenhos mágicos, construção de um portfólio e de uma linda colcha de retalhos, além de diversos momentos de discussão e reflexão aliando as teorias às práticas formativas, naquele semestre, teceram em nós a inteireza do que é ser professor de Educação Infantil.

Figura 2 – Fotos das vivências na disciplina Seminário da Educação Infantil, 7ª fase do curso de Pedagogia (UFSC)



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2008.

Com um universo de possibilidades, e com a criatividade e a sensibilidade afloradas, fomos a campo, no início de 2009, vivenciar uma educação infantil diferente do que até então eu conhecia. A infraestrutura era privilegiada, e as professoras tinham muito a nos ensinar. Na atuação delas e das bolsistas da Creche do Hospital Universitário (HU) observei muitas práticas e desenvolvi tantas outras em conjunto com as minhas colegas estagiárias, com os professores supervisores e com as crianças. Foram meses de muito aprendizado que me motivaram para o exercício da minha profissão e para explorar outros destinos desconhecidos.

Quase no final do curso de Pedagogia, pude perceber que a graduação me dava apenas uma parcela do que precisava para ser professora de crianças pequenas, pois muitas coisas eu teria que buscar na minha experiência, na pesquisa e na formação continuada.

Então, em 2010, já formada, começo a trilhar na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, minha primeira experiência na função de professora, e minha primeira turma nesta rede de ensino, composta por 25 crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentavam a instituição em período integral. Já na reunião de escolha das turmas percebi que eu não teria a possibilidade de escolher a faixa etária que eu iria trabalhar, pois a escolha já havia acontecido, restando apenas duas turmas consideradas “difíceis” pelo corpo docente efetivo da instituição.

Como para mim essa primeira experiência já era um desafio, antes mesmo de conhecer as crianças, resolvi encará-la. Inicialmente busquei compreender o porquê do rótulo “difíceis”, atribuído àquele grupo de crianças – eram crianças que já frequentavam a creche desde o berçário, 12 horas por dia, 5 dias por semana, há exatos 5 anos –, e somente depois de muitas conversas, observações e alguns embates compreendi que já não achavam aquele lugar tão interessante, estavam cansados da mesma rotina, “enjoados de fazerem as mesmas coisas” e queriam aprender coisas novas. Os questionamentos eram muitos: como tornar aquela rotina, naquele espaço já conhecido, mais atrativo para as crianças? Como alinhar os gostos das crianças com os conhecimentos importantes para esta faixa etária, ofertando-lhes uma educação de qualidade? Enquanto professora, que repertórios seriam importantes apresentar para as crianças desta faixa etária?

Não foi um ano fácil, pois, concomitante ao trabalho na escola, iniciei minha segunda especialização em docência na educação infantil pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da UFSC, o que tornou minha rotina ainda mais exaustiva, mas ao mesmo tempo contribuiu consideravelmente para a sensibilização do meu olhar em relação às crianças, ampliando as minhas práticas no cotidiano da sala de aula.

Neste percurso, houve tropeços, mas naquele ano em que comecei a constituir-me enquanto professora da educação infantil, compreendi a importância de pesquisar, pedi auxílio às colegas de profissão mais experientes e ouvi o que as crianças tinham a dizer; e estas trocas foram muito importantes para desenvolver meu trabalho e ajudar a refletir criticamente sobre as minhas posturas. Aliado a isso, aprendi e desenvolvi o meu jeito de registrar, planejar e avaliar, o que resultou em um projeto sobre músicas, brincadeiras e histórias, com produções coletivas, individuais, enfim, vivências enriquecedoras que modificaram os modos daquelas crianças interagirem na instituição e influenciaram também o modo de pensar a minha prática enquanto docente. Assim, deixei minha marca naquele lugar e, por minha vez, fui marcada por cada criança e profissional que ali se tornaram parte da minha bagagem, compondo uma parte de minha trajetória.

No ano seguinte, 2011, novos desafios, novas trilhas a percorrer, novos encontros. Novamente me vejo em outra instituição de educação infantil, agora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC), um lugar bem diferente de trabalho: outra rotina, outro espaço, uma maior rede de profissionais de apoio e um menor número de crianças por adultos. Apesar de trabalhar 40 horas semanais, como no ano anterior, agora havia tempo para me aprofundar teoricamente, participar de cursos, de grupos de estudos e de discussões envolvendo temáticas atualizadas a respeito da educação brasileira, além de atuar 25 horas semanais na prática com as crianças. Lá, muitos aprendizados foram acrescentados e tantos outros aspectos foram retirados da mochila. Ampliei significativamente meu repertório cultural, incluindo itens indispensáveis na bagagem, os quais me acompanham até hoje em minhas práticas.

Após me dispor a fazer outras caminhadas e me aventurar em outros lugares e espaços, retorno à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 2015, como professora auxiliar² efetiva em uma creche. Neste retorno me deparo com uma rede diferente, agora com a possibilidade de um dia e meio de hora-atividade,³ um tempo para que os professores regentes e professores auxiliares que exercem uma docência compartilhada possam organizar

² Cargo criado, no ano de 2014, para nomear os profissionais de educação infantil que compartilham a docência das turmas nos momentos de hora-atividade dos professores e professoras “regentes”. Estes profissionais pertencem ao quadro do magistério da Prefeitura Municipal de Florianópolis e possuem as mesmas prerrogativas que os demais profissionais do mesmo quadro.

³ Semanalmente, todos os profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que trabalham em qualquer nível de ensino, têm direito a um terço da sua carga horária semanal reservada para realizar formações continuadas, planejamentos, registros, avaliações, além de atendimentos individualizados às famílias ou reuniões com a equipe pedagógica. Neste período estes profissionais se ausentam da sala de aula e outros profissionais assumem a docência com os estudantes. Esta questão será melhor explorada no quarto capítulo desta dissertação.

seu trabalho com as crianças, o que torna mais viável a eles participarem de formações continuadas, dedicarem um tempo maior para leituras e pesquisas, além de poderem aprimorar planejamentos, registros e avaliações.

Figura 3 – Fotos de propostas realizadas como docente em uma creche municipal de Florianópolis/SC



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2015 e 2016.

Foi neste ano de retorno que desenvolvi o projeto “Fazendo Arte”, com crianças de 5 e 6 anos de idade, em que eu e minha colega de trabalho levamos para a sala de aula diversas produções culturais, como brincadeiras cantadas, danças, pintura, teatro, literatura, cinema e fotografia. Com intuito de ampliar a vivência das crianças, utilizamos como recursos pedagógicos algumas mídias (computador com acesso a internet, celular, televisão, aparelho de som, Datashow, programas de computador) no cotidiano da sala de aula. Observamos que o interesse das crianças foi intenso, surgindo delas mesmas a ideia de levar as músicas que cantávamos para casa, através da produção/confecção de um CD e de um livro musical. Desenhamos, juntos, um livro musical contendo as letras das músicas das brincadeiras cantadas, com as respectivas representações simbólicas das crianças; e, com o apoio de um aplicativo de celular e de um programa de computador, produzimos um CD da turma com as canções selecionadas e cantadas pelas próprias crianças.

Figura 4 – Fotos de propostas realizadas como docente em uma creche municipal de Florianópolis/SC



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2017.

Ainda com o uso das mídias, realizamos pesquisas na internet sobre artistas brasileiros e suas obras de arte, construindo posteriormente algumas releituras. Também vivenciamos algumas danças, entre as quais uma africana, e lemos, ouvimos, assistimos e registramos várias histórias que nos permitiram trabalhar com as múltiplas linguagens.

Concomitante a este projeto, tive a oportunidade de participar de um curso intitulado “A arte do Brincante para Educadores”, ministrado pelo Instituto Brincante,⁴ o qual nos apresentou e fez vivenciar experiências profundas de um fazer artístico com as produções culturais brasileiras, entre elas: contos e histórias tradicionais, figuras e adereços da cultura popular, danças brasileiras, construção de brinquedos e brincadeiras, música das manifestações populares, palavra poética. Tais temas, nos levaram a dialogar e a resgatar esta cultura tão diversificada e potente existente no Brasil, bem como perceber seus reflexos na formação das crianças, compreendendo as riquezas nas sutilezas cotidianas.

A intenção de preservar, valorizar e fomentar o “espírito brincante” foi reacendido em mim durante esta formação. Ser brincante “é ser aquele que brinca”, e é também o modo como os artistas populares se autodenominam: ao realizarem um espetáculo, eles dizem que vão “brincar”, no sentido de uma atividade séria, comprometida, mas que ao mesmo tempo tem sua leveza numa entrega que proporciona aprendizado e diversão.

Dessa forma, convido a todos a incorporarem este mesmo espírito, para que possam “trilhar” com curiosidade e sensibilidade os caminhos desta pesquisa, especialmente aos professores,⁵ que são coparticipantes deste processo e que ao longo deste percurso muito nos

⁴ “O Instituto Brincante é um espaço de conhecimento, assimilação e recriação das inúmeras manifestações artísticas do país, que celebra a riqueza da cultura nacional e a importância da sua diversidade. Tem como foco a pesquisa e a reelaboração da cultura brasileira” (INSTITUTO, 2010). Parte da inspiração da proposta do Brincante é baseada nas pesquisas da educadora Lydia Hortélio, que dedica sua vida a pesquisar, a registrar e a difundir as culturas da infância, que serão abordadas no decorrer da dissertação.

⁵ Ao longo dos próximos capítulos, utilizaremos esta nomenclatura (professor/professores) para nos referirmos tanto às professoras do sexo feminino quanto aos professores do sexo masculino.

disseram sobre o papel das produções culturais na vida das crianças e das práticas pedagógicas responsáveis por ampliar os repertórios no cotidiano da Educação Infantil.

1.2 NAS TRILHAS DA PESQUISA



(“O par de sapatos”, Vincent van Gogh, 1886)

Por onde “nossos sapatos” têm trilhado? E que caminhos seus sapatos querem percorrer?

O ato de trilhar significa a ação de percorrer um ou mais caminhos ao ar livre, seguindo e/ou deixando rastros, pistas, marcas pelos caminhos, e estes nem sempre culminam no cume da montanha mais alta, ou na mais bela vista. Às vezes certas caminhadas são solitárias, tantas outras são compartilhadas, mas é certo que a maioria delas possuem obstáculos que dificultam ou até impedem a passagem; algumas nos levam a imensos penhascos e nos fazem recuar, outras causam exaustão, mas de certo modo são condições que nos propiciam experiências de conhecer lugares e belíssimas paisagens, de interagir com os pares e pessoas mais experientes, de praticar uma atividade, de fazer uma introspecção ao nosso interior, de desafiar nossos medos, de nos aventurarmos para depois termos muitas histórias para contar.

Escolher qual caminho se quer percorrer não é algo fácil, pois qualquer grande mudança nos causa estranhamento e nos faz responsáveis pelos rumos não só de nossa trajetória, mas também das pessoas que cruzam o nosso caminho e que compartilham conosco os nossos objetivos, sonhos, medos, anseios; e, neste caso, ao tomarmos a decisão de sermos professores, percorreremos muitos caminhos até a efetiva docência.

Utilizo-me de analogias, ligando o fato de ser “trilheira” ao percurso de minha constituição profissional como professora, fazendo algumas correspondências/associações/

metáforas com os encontros e desencontros desta profissão e com as práticas pedagógicas envolvendo as crianças da Educação Infantil, além das ações nos seus variados contextos, os desafios, as experiências significativas e as possíveis transformações de realidades ao longo das diversas trilhas percorridas nesta carreira.

Ao trilhar os caminhos da docência na educação infantil, há treze anos, e mais recentemente os da pesquisa no campo da educação, surgiram diversas inquietações e muitas dúvidas a respeito de que rumos seguir para construir uma educação de qualidade às crianças pequenas.

A mochila desta caminhada vem se compondo, ao longo da minha formação enquanto pessoa, pelas/nas experiências de vida, nas relações com os outros e com o mundo, nos afetos, nas perdas, em múltiplos contextos sociais, no contato com a natureza e na apreciação da cultura em toda a sua pluralidade. Mochila também carregada por elementos essenciais da formação inicial e continuada, das pesquisas, da apropriação de outros repertórios culturais, de conhecimentos, de mediações pedagógicas na coletividade e também de aprendizado com as velozes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, dentre elas as mídias e tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto da cultura digital.

Estes apetrechos nos desafiam a adequarmos nossas práticas pedagógicas a um novo contexto de educação, a um novo tipo de criança/aluno, em relação aos usos de outros objetos de conhecimento que até então não existiam, e que já em sua chegada ocasionaram mudanças nos percursos educativos e também certa desorientação, pois a inserção de certos artefatos ampliou o acesso às informações de tal modo que é preciso criar estratégias para lidar educativamente com todos os novos produtos e processos desencadeados por esta nova dinâmica social.

Tais mudanças não podem ser desprezadas nesta caminhada, que tem como objetivo propiciar às crianças uma “educação que dialogue de forma mais aberta com a cultura e com o intenso entorno comunicativo que hoje envolve as crianças, jovens e adultos” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 8), de modo que elas se tornem participantes ativas e herdeiras críticas das produções culturais. Para Fantin (2008), estas produções têm natureza social e podem ser entendidas como produtos e processos desencadeadores da atividade infantil, e, quando mediadas de forma intencional, possuem um potencial transformador na vida das pessoas e na dinâmica social.

Mas o que seriam estas produções culturais? Elas só existiram com a chegada das mídias? Como elas adentram o cotidiano das crianças e das instituições de educação infantil?

Todas as crianças têm acesso à diversidade destas produções? Toda produção cultural é adequada para as crianças? Tais questões serão companheiras de caminhada ao longo desta pesquisa, e talvez não encontremos apenas uma resposta concreta, mas muitas considerações a respeito do grande poder formador que as experiências culturais possuem nas nossas vidas, compreendendo a cultura e a educação como dimensões humanas que, ao serem desenvolvidas com ética, promovem a prática da liberdade (FREIRE, 1979).

Na busca por possíveis respostas, pelo caminho mais adequado, iniciamos⁶ com a proposta de mapear e analisar as produções culturais presentes nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil. Neste trabalho, as produções culturais são entendidas para além dos produtos culturais, considerando também os conteúdos produzidos/industrializados que visam alcançar um maior número de consumidores e que também carregam consigo valores e ideologias.

Segundo Perrotti (1990), não se pode cair no erro de considerar as produções culturais para crianças como uma substituição daquilo que lhe é negado no real. Para o autor, as produções culturais não se reduzem a produtos dados e concluídos, pois não são apenas objetos estáticos, produtos das relações sociais, opacos, sem vida, mensuráveis e passíveis de serem mercantilizados. São, para além disso, processos de criação dos sujeitos que compreendem o lúdico, o prazer, a aventura, o sonho e o encontro com o outro.

[...] qualquer pensamento que se preocupe em primeiro lugar com a humanização dos indivíduos não pode aceitar essa triste função para a produção cultural. Esta não pode ser nunca um lenitivo para os males que a expansão do capitalismo criou. Ao contrário, nessa situação, necessita ser memória, resgate da identidade que cada vez mais é negada à criança. Resgate do lúdico, categoria incompatível com o sistema, e que, por ser irreduzível, não se submete jamais à mercantilização total da vida, como pretendem as formas mais avançadas do capitalismo. E é enquanto resgate, que a produção cultural poderá viver em harmonia com a vida. Só assim ela se justifica. Enquanto re-fazer, enquanto re-nascer, enquanto tensão dialética, processo de superação. Nessas condições o simbólico será alargamento do real e vice-versa. Jamais substituição. (PERROTTI, 1990, p. 25-26)

Portanto, no conceito de produção cultural adotado nesta pesquisa, o foco são as “artes de fazer”, os usos, as apropriações e as recriações que crianças e professores fazem a partir de suas interações com a cultura, quando “produzem sentidos e significados”, conforme sugere Certeau (1994). O conceito considera também a legitimidade dos saberes, fazeres e valores que os sujeitos produzem e que permeiam suas práticas no cotidiano educativo, bem como suas estratégias e táticas adotadas para tal.

⁶ Aqui retomo a escrita para a primeira pessoa do plural, fazendo referência ao trabalho conjunto realizado com minha orientadora no processo de escrita desta dissertação.

Nesse sentido, “a reflexão em torno do cotidiano como fonte de produção cultural se torna imprescindível como possibilidade de uma educação para a liberdade” (PORPINO, 2018, p. 117), e nos faz compreender este cotidiano como algo inventado pelos indivíduos. Como no exemplo mencionado por Certeau (1994), nas “mil maneiras de caça não autorizada” em que os sujeitos atuam ativamente através das suas “artes de fazer”, das “astúcias sutis” e das “táticas de resistência”, eles invertem as perspectivas e alteram a realidade, rompendo com o conformismo e a uniformização, (re)apropriando-se dela e utilizando-a a seu modo.

A questão é que grande parte dos repertórios vivenciais e culturais infantis propostos e/ou presentes nas instituições de educação infantil são provenientes das culturas das mídias, e na maioria das vezes utilizadas de forma naturalizada. A questão não seria apenas a crítica aos produtos e ao consumo midiático, mas a problematização: “para onde se vai” e “o que se faz” com determinada produção cultural? Que tipos de mediação e apropriação destas produções culturais são realizadas pelos professores em suas propostas às crianças? E o quanto isto influencia nas culturas infantis e na ampliação de seus acervos pessoais?

Tais perguntas relacionam-se ao conceito de “produções culturais infantis” pois referem-se à especificidade tanto do que é produzido “para às crianças” como o que é produzido “por elas”, conforme nos lembram Fantin e Girardello (2019). E tal entendimento dialoga com os conceitos de cultura da infância e de cultura infantil:

[...] as instituições de cuidado e educação das crianças pequenas promovem tanto a construção daquilo que os italianos chamam “cultura da infância” (a produção dos adultos voltada para a infância, realizada nas mais diferentes instâncias: literatura, brinquedos, filmes, vídeos, música, teatro, mobiliário, vestuário etc; lembremos, por exemplo, que os dinamarqueses produzem o maravilhoso e criativo brinquedo com uma inumerável variedade de peças para construção chamado LEGO para a sua criança!) como a construção da “cultura infantil” (produzida pelas crianças, entre elas, no convívio com os adultos e com o mundo adulto). (FARIA, 1997, p. 99)

Neste entendimento é importante esclarecer algumas diferenças conceituais.

Produção cultural “da criança” refere-se 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 *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); as que *falam delas*. Nem sempre tais produções consideram as vozes infantis, ainda que tenham sido produzidas pensando nas crianças.

E *produção cultural “para as crianças”* diz respeito aos artefatos elaborados na maioria das vezes também pelos adultos, os quais se apropriam dos dispositivos das culturas infantis e os destinam às crianças de modo a interagir com o pensamento e a conduta da infância contemporânea (FANTIN, 2006).

Uma das especificidades dessa produção cultural é que ela fundamentalmente é mediada por terceiros, ou seja, a criança tem acesso ao material cultural mediante a intervenção do outro, geralmente um adulto. Portanto, se trabalhamos com crianças, um de nossos papéis é favorecer seu acesso aos bens culturais, levando-as aos espaços de cultura e intermediando a relação da criança com o produto cultural. (LEITE, 2020, p. 193)

E tais processos podem ser desencadeados de diferentes maneiras, a partir da interação das crianças com a cultura. Nesta interação, destacamos a importância das múltiplas linguagens – orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais, midiáticas e muitas outras, ligadas às tradições de um povo ou de uma cultura específica, como as festas típicas/rituais, a culinária, as brincadeiras, os jogos – entre outras manifestações/experiências reais e simbólicas produzidas e transmitidas na história da humanidade. Todo este arcabouço constitui o que chamamos de repertórios culturais.⁷

Nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas. Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Assim, constituímos um repertório, um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21). (OSTETTO, 2011, p. 4)

Estes repertórios se constituem através das experiências com os grupos com os quais convivemos e com as referências culturais mais amplas a que temos acesso. Suas formas de produção, acesso e compartilhamento têm variado ao longo dos tempos de diversas formas:

⁷ Conceito que será aprofundado no capítulo 3 desta dissertação.

oral, pictórica, escrita e, mais recentemente, midiática, a qual inclui os artefatos tecnológicos da cultura digital.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. (OSTETTO, 2011, p. 4-5)

Deste modo, o percurso desta pesquisa busca, em diálogo com os professores de Educação Infantil da Rede pública Municipal de Florianópolis/SC, compartilhar as bagagens e/ou repertórios das muitas trilhas já feitas e adquirir tantos outros, reafirmando a importância do trabalho docente e da sua intencionalidade para compreender quem são estas crianças que frequentam as instituições de EI, e como se dá a formação humana destes sujeitos.

Numa perspectiva híbrida, que articula diferentes culturas – cultura popular, cultura de massa, indústria cultural, cultura da convergência, cultura das mídias, cultura digital, culturas infantis –, o desafio de educar também se amplia, dado o momento em que as mídias e as tecnologias móveis digitais são também, mais que instrumentos, ambientes e “atores sociais” (LATOURET, 2012) poderosos na produção e disseminação da informação/conhecimento bem como na construção de mediações sujeito-mundo. Logo,

Ao ampliar o repertório cultural das crianças, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa – pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz – não é suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras que escolhemos apreciar, analisar e discutir em situação formativa, pois a prática pedagógica sempre envolve intencionalidade. (FANTIN, 2008, p. 157)

Devido aos novos modos de produção da sociedade capitalista, estas produções culturais também são de interesse do mercado, estão extremamente disponíveis a “todas as classes” e atravessam os mais variados contextos institucionais dos quais as crianças fazem parte. Porém, é importante considerar que nem todas deveriam/poderiam ser acessadas pelas crianças, até mesmo algumas que são produzidas e endereçadas a elas. É preciso problematizá-las do ponto de vista da educação, ficar atento aos seus conteúdos e modos de consumo, a fim de analisar as intenções implícitas e explícitas de determinados produtos e/ou processos – o que exige mediação por parte do adulto – quando o ponto de partida é a “cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo” (PERROTTI, 1990a, p. 18), como algo dinâmico, atrelada ao contexto histórico e transformada pelas ações dos sujeitos. Caso

contrário, corre-se o risco de sermos apenas expectadores e consumidores passivos num ciclo de reprodutividade acrítica, o que no contexto atual seria inadmissível para um professor.

Sabemos que a formação/ação docente perpassa também as escolhas e análises das produções que escolhemos nas mediações com as crianças, e nas intencionalidades presentes no trabalho desenvolvido. Porém, os nossos repertórios, gostos e escolhas estão atravessados pela cultura, pelas subjetividades, pelas experiências ao longo da vida, pelos contextos socioculturais, políticos, econômicos que refletem diretamente em nosso trabalho.

Afinal, somos nós, os adultos que na maioria das vezes decidimos o que é melhor para as crianças: escolhemos sua educação, suas roupas e seus brinquedos (ainda que influenciados por suas opiniões); criticamos aquilo de que não gostamos em suas escolhas; permitimos ou cerceamos suas decisões. E não deixa de ser irônico que, quando acusamos as crianças de se deixarem levar pelos encantos da publicidade, chamando-as de consumistas, esquecemo-nos de que o poder que elas terão ou não de consumir está em nossas mãos. Nossa conduta passa a ser um de seus guias, ainda que pela negação. E embora consideremos a capacidade de as crianças participarem e escolherem autonomamente, sabemos que tal escolha não escapa inteiramente das influências das mídias, dos discursos ideológicos, dos condicionamentos e “múltiplas determinações” do sujeito. (FANTIN, 2008, p. 147)

Assim como as crianças, os professores não estão imunes ao reordenamento social, pois se constituem através de heranças culturais, e fazem parte desta sociedade contemporânea que exige que estejamos informados, atualizados e conectados o tempo todo. Portanto, é neste contexto que reside a importância da atuação dos adultos na produção e reelaboração conjunta do conhecimento com as crianças, a partir de diferentes saberes e culturas. Afinal, o que nos difere das crianças são as experiências pessoais e principalmente as formativas, acumuladas ao longo dos anos, o que nos faz adquirir competências e capacidades de ir além do senso comum, de questionar a lógica de mercado e de propiciar mediações qualitativas e intencionalizadas no processo da formação humana. E esta intencionalidade na ação humana é a razão de ser da educação.

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)

Portanto, as ações docentes precisam se constituir de modo intencional e organizado, de forma crítica, criativa e interativa, levando as crianças a vivenciarem experiências realmente significativas para sua formação enquanto cidadãos. Estas ações devem respeitar as singularidades e diversidades infantis assegurando às crianças suas necessidades básicas e seus direitos, de modo a contemplar todas as dimensões humanas voltadas para uma formação integral.

Diante do exposto, essa pesquisa se justifica a partir de diversas dimensões: a) ausência/pouca presença de estudos e pesquisas sobre as produções culturais na prática pedagógica da EI da RME; b) oportunidade de aprofundar e refletir sobre o papel dos professores na mediação das ações pedagógicas e culturais com as crianças; c) análise de produções culturais presentes no cotidiano das salas de aula de EI de modo a contribuir com a construção de

[...] espaços institucionais com novas características, capazes não só de estimular, respeitar, reconhecer a expressão cultural da infância, como de instigar, provocar, alimentar de várias formas as relações de crianças e jovens com o conhecimento, a cultura, a leitura, o mundo. (PERROTTI, 1990b, p. 102)

Assim, com muitas possibilidades de caminhos a trilhar, e querendo desbravar novas trilhas para alcançar outros cumes e contemplar outras visões, seguimos com este estudo na intenção de contribuir para a construção de uma educação que valorize os patrimônios culturais⁸ e incentive o processo criador das culturas infantis.

1.3 AONDE SE QUER/QUEREMOS CHEGAR

A hipótese inicial da pesquisa é que grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos/presentes nas instituições de EI da RME são provenientes das culturas das mídias, e, assim, o problema da pesquisa diz respeito à necessidade de ampliar as experiências culturais das crianças nesses espaços. Diante disso, a questão central de pesquisa é investigar “Que produções culturais os professores propiciam às crianças no cotidiano da educação infantil na RME de Florianópolis?” E como desdobramentos, outras interrogações dizem respeito a: quais destas produções estão presentes nas mídias? Quais e como as produções culturais locais estão presentes neste repertório? Quais produções culturais refletem os gostos das crianças e quais produções refletem os gostos dos professores? Como ocorre a mediação da relação entre criança e produções culturais no cotidiano de EI?

Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil e suas possibilidades nas práticas pedagógicas dos professores. E entre os objetivos específicos, pretendemos: 1. Mapear que produções culturais

⁸ Conforme Art. 216 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, patrimônio cultural são os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

estão presentes na prática pedagógica dos professores; 2. Identificar as produções culturais midiáticas no cotidiano da educação infantil; 3. Analisar as propostas de mediações dos professores e as possibilidades de participação das crianças expressando suas ideias sobre as produções culturais apresentadas a elas; 4. Refletir sobre os usos e as possibilidades de outras propostas pedagógicas com as produções culturais na educação infantil.

1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos é preciso traçar rotas, mapeá-las, para então escolher quais caminhos são os melhores a seguir, não somente procurando obter o domínio das teorias e métodos, mas objetivando a sistematização e a otimização da coleta e produção de dados para a pesquisa. Como recomenda Mills, o trabalho de pesquisa não pode estar separado das experiências de vida pessoal dos pesquisadores, pois para ele “o conhecimento é uma escolha tanto de vida quanto de uma carreira” (MILLS, 2009, p. 22). Assim, é necessário aprender a utilizar e a classificar estas experiências no trabalho intelectual, moldando-se como um artesão, que não está apenas preocupado com a produção de um produto, mas que se preocupa com a sua capacidade criativa e que domina todo o processo de conhecimento.

Com intenção de realizar um intercâmbio de conhecimentos/experiências das minhas práticas docentes na Educação Infantil com outros pesquisadores/professores, “unindo dialeticamente o teórico e o empírico” (DESLANDES, 2011, p. 34), inicialmente nos orientamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo exploratório que pudesse dialogar com professores de EI da RME de Florianópolis-SC, de modo a compreender como as produções culturais estão presentes nas práticas pedagógicas por eles relatadas/desenvolvidas. Esse estudo propiciaria uma escuta inicial do que estes professores têm a dizer sobre a relação das crianças com as produções culturais e aprofundar os olhares sobre o objeto pesquisado.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Após a definição do tema e do problema da pesquisa, escolhemos caminhar pelos pressupostos do estudo exploratório, o qual “busca levantar informações de um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Para Severino, o estudo exploratório também pode servir

de preparação para uma pesquisa explicativa, que, para além de registrar e analisar as contribuições dos sujeitos estudados, buscará identificar as suas causas, aprofundando o conhecimento da realidade. Assim será possível compreender os caminhos que perpassam o uso das produções culturais em algumas práticas pedagógicas, além de problematizá-las e formular novas ideias e possibilidades.

A escolha de realizar esta pesquisa com os professores da EI da RME de Florianópolis, meus colegas de profissão, se deu em um primeiro momento pelo fato de eu pertencer ao quadro de professores efetivos desta Rede de Ensino, e, assim, ao analisar as produções oferecidas às crianças, poderia contribuir ativamente no processo de construção e consolidação de uma EI pública de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Outro motivo para esta escolha é o fato de as unidades de EI da Prefeitura de Florianópolis serem instituições públicas consideradas referência de educação no âmbito municipal, estadual e até nacional pelo trabalho desenvolvido com as crianças e por sua trajetória de lutas e conquistas.

A intensidade dos estudos, dos debates e a acumulação das experiências educativas no âmbito da educação infantil, em Florianópolis, representa, em alguma medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações educativas para as crianças de zero a seis anos. Contudo, não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil. (ROCHA, 2012, p. 12)

Deste modo, o recorte em questão, de realizar a pesquisa com os profissionais que atuam diretamente com as crianças ao longo dos 200 dias por ano de trabalho educacional,⁹ ocorre pelo fato de que são eles – professores regentes e professores auxiliares, através de uma docência compartilhada –¹⁰ os responsáveis pelo planejamento pedagógico das propostas, escolhendo e documentando o que será desenvolvido com as crianças.

Sabemos que esta dimensão de docência compartilhada também se estende aos demais profissionais dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs), que são: auxiliares de sala, professores de educação física, diretores, supervisores, auxiliares de limpeza, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, os quais, apesar de não possuírem exigências legais inerentes à produção de documentação pedagógica (planejamento, registro e avaliação), contribuem enquanto educadores nas mediações realizadas com as crianças que

⁹ Conforme Art. 31, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁰ Conceito que prevê a participação/divisão de responsabilidades de outros sujeitos no conjunto de processos e relações estabelecidas na educação das crianças pequenas em instituições de ensino.

frequentam os NEIMs. Porém, neste momento, optamos por priorizar o diálogo com os professores.

Para Amorim, a “possibilidade e impossibilidade do diálogo e do encontro com o outro no contexto da pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 19) envolve uma perspectiva dialógica na qual conhecimento é questão de voz, e, neste caso, os objetos de pesquisa tratados em um texto, ocupariam três posições: “o já falado, o a ser falado e o falante”. Assim, as pesquisas em ciências humanas que adotam tal prática dialógica se debruçam no discurso dos sujeitos, considerados interlocutores dos pesquisadores, a quem o pesquisador se dirige em situação de campo e de quem ele falará em seu texto.

Portanto, é com o olhar instigado de quem já esteve na prática com as crianças, mas que agora se afasta momentaneamente das práticas em sala de aula para conseguir ter outras possibilidades de visão, que pretendemos analisar as propostas docentes sobre o tema da pesquisa.

Esta escolha investigativa se apoia na perspectiva sócio-histórica,¹¹ que preza, entre outros, pelos seguintes pressupostos: a fonte de dados é parte de um contexto, compreendendo os sujeitos enquanto instâncias de uma totalidade social; a situação pesquisada não é criada, ela já existe e vai-se ao encontro do seu processo de desenvolvimento; a coleta de dados procura as possíveis relações do evento investigado numa integração entre o individual e o social; a ênfase do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança; a compreensão do pesquisador se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações que estabelece com os sujeitos envolvidos na pesquisa; a ênfase da pesquisa está na profundidade de participação dos sujeitos e na oportunidade de reflexão, aprendizagem e ressignificação (FREITAS, 2003).

Portanto, este caminho metodológico vai além da pesquisa teórica e documental (em livros, artigos, teses, dissertações, periódicos e documentos legais) sobre o tema, porque pretende estabelecer diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos que se assemelham com o objeto/sujeito de estudo escolhido (DESLANDES, 2011). Buscamos perceber os sujeitos em suas singularidades, mas situando suas relações com o contexto histórico-social.

Para alcançar os objetivos elencados, foi necessária uma etapa empírica realizada com os professores de EI da RME, que buscou fazer o levantamento e a produção de dados relevantes em dois momentos e com dois instrumentos distintos: a aplicação de um

¹¹ “Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento” (FREITAS, 2003, p. 26).

questionário online (QO), endereçada a todos professores da RME, e a realização de entrevistas coletivas (EC) de aprofundamento com professores que demonstraram interesse em continuar o diálogo.

No intervalo desse tempo, entre a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19.¹² Assim, foi necessário adaptar alguns procedimentos, como, por exemplo, a realização de entrevistas em formato online, que foram gravadas e transcritas de modo a obter maior precisão de todas as falas.¹³ Vale lembrar que os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa prezam pelos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, respeitando a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa objetiva identificar as produções culturais que se fazem presentes nos planejamentos e práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil, e pretendemos, através das trocas com os professores, pensar em outras possíveis formas de mediação docente em sala de aula. Com isso, a possibilidade de ampliar o olhar pedagógico sobre as produções culturais para/com as crianças pode contribuir para o entendimento de que elas são elementos formativos dos seres humanos, e que a possibilidade de trabalhar com diversas linguagens permite o acesso a novos conhecimentos e promove a ampliação do repertório cultural dos sujeitos.

¹² Na primeira semana de março de 2020, enquanto no Brasil não havia nenhuma morte confirmada por Covid-19, eu também fui acometida por esta doença. Como fui uma das primeiras pacientes positivadas em Florianópolis-SC, os protocolos de atendimento aos doentes ainda estavam em construção, o que contribuiu para que o meu quadro evoluísse para uma pneumonia dupla, decorrente da infecção pelo coronavírus. O tratamento foi longo e doloroso, porém, hoje me encontro reestabelecida, e, após ter vivido esta experiência na pele, saliento a necessidade de nos mantermos alertas e nos preservarmos em relação à doença, uma vez que temos governantes preocupados apenas com as questões econômicas, desprezando as perdas de muitas vidas.

¹³ Os procedimentos metodológicos estarão mais bem explicitados no item 5.1, intitulado “Um mapa das trilhas escolhidas e compartilhadas com as professoras”.

2 CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS E AS SUAS RELAÇÕES COM AS CULTURAS



(“Papa vento”, Candido Portinari, 1956)

Esse capítulo trata de uma aproximação aos conceitos de infância, crianças e culturas, que se misturam, hibridizam e geram novas estruturas, produtos e processos. Os aportes teóricos relatam a constituição da infância na história, incluindo seus paradoxos, até a sua atual condição de vida, refletindo sobre a existência de uma “cultura infantil” ou de “culturas infantis”. Também situa alguns conceitos chaves como: cultura popular, cultura erudita, indústria cultural, cultura de massa e cultura digital.

2.1 DIANTE DOS PARADOXOS DA INFÂNCIA

O mundo dos adultos é estranho, difícil, incoerente. Sobre as coisas mais belas e fascinantes eles dão respostas estranhas, como se não soubessem ou se envergonhassem de saber. A criança fica sozinha com os seus porquês e com seus medos.

(“Sozinha com os seus porquês e os seus medos”, Francesco Tonucci, 2018)

Desde que o mundo é mundo, sempre existiram crianças, porém, as suas condições de existência, as ideias e representações sociais sobre o que é ser criança e sobre este momento específico de vida foram sofrendo grandes transformações ao longo da constituição da sociedade, como sugerem diversos autores. Para Buckingham, “a ideia de infância e os

pensamentos e emoções a ela vinculados não são dados ou fixos: ao contrário, estão sujeitos a um contínuo processo de definição – a luta social pelo significado” (BUCKINGHAM, 2007, p. 149). Para Steinberg e Kincheloe, o conceito de infância é uma *construção social*, sempre sujeita a mudanças conforme as transformações sociais, econômicas e culturais mais amplas. Por sua vez, Kramer destaca que

[...] as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 14)

Deste modo, a infância é considerada um período da vida e da história de cada sujeito, e também uma categoria social ou representação dos adultos sobre a condição de criança em determinada fase da vida que também vai se modificando.

Ao iniciar um pequeno resgate do contexto histórico de como as crianças eram consideradas e de que modo tinham sua infância representada no século XVIII, Ariés (1981) relata que o sentimento de infância não existia na Idade Média, isto é, as crianças não recebiam um tratamento específico correspondente a suas particularidades, eram consideradas “adultos em miniaturas”, que não se destacavam pelo que já eram, mas pelo que “viriam-a-ser”. Embora o ponto de partida do autor fosse a realidade europeia, ele relata que as crianças eram vestidas com vestes de adultos e criadas por amas de leite, deste modo, as taxas de mortalidade desta faixa etária eram altíssimas, e, por volta dos sete anos, as que sobreviviam eram iniciadas no mundo dos “adultos”, participando do trabalho e dos afazeres domésticos.

A família, por sua vez, cumpria apenas a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes quando estes existiam, sem importar-se com os sentimentos relativos às crianças e seu momento de vida. Segundo Sarmiento (2004), as crianças neste período não possuíam estatuto social e nem autonomia existencial.

É somente a partir do Renascimento (século XV) que esta noção começa a se alterar, quando lentamente inicia-se um processo progressivo de privatização geral da vida social, em virtude das mudanças econômicas provocadas pelos novos modos de produção, dos avanços das ciências, da expansão do cristianismo, das alterações de organização familiar na sociedade, da valorização dos laços sanguíneos e da criação de instituições que tinham como responsabilidade a educação das crianças. Tal conjuntura gerou um corpo de saberes sobre as crianças.

Com a Revolução Industrial, o sistema capitalista foi se expandindo e os modos de produção e das relações de trabalho foram se alterando, o que ocasionou o processo de urbanização e o reordenamento da vida social das famílias. A família e a escola tornaram-se os principais berços para o surgimento de um sentimento de reconhecimento da “infância como construção social” e como “categoria da história humana”. Porém, esta distinção mais evidente entre crianças e adultos ocorreu somente por volta dos séculos XVII e XVIII: com mudanças nos discursos políticos e com novas práticas sociais de diferenciação das fases da vida, a infância torna-se uma “categoria social própria”, constituída por “um conjunto de representações sociais e crenças” que “estruturam dispositivos de socialização e controle” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 11). Desse modo,

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 2)

Tais mudanças começaram na Europa no século XVIII. Neste período, “a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada” (ARIES, 1981, p. 277-278). Juntamente com a escola, retiraram as crianças da “sociedade dos adultos”, institucionalizaram-nas para discipliná-las, controlá-las e para desenvolverem um ofício infantil ligado à atividade escolar.

O conhecimento e as formas de tratamento, que até aquele momento eram comuns a todas as crianças, começam a incomodar a classe burguesa que não aceita que seus filhos, considerados “superiores” aos demais, se misturem aos mais pobres, exigindo uma seleção e uma uniformização de acordo com as condições sociais de cada sujeito. Essa diferenciação contribuiu para um sistema de classes que privilegiou os modelos socioculturais burgueses. Criou-se, portanto, a “administração simbólica” da infância – no tocante às normas, prescrições, atitudes e procedimentos que condicionaram de certo modo a vida das crianças em cenários distintos – de acordo com sua classe, etnia e gênero (SARMENTO, 2004). Conseqüentemente, conforme Kramer, a “ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes” (KRAMER, 2007, p. 15).

Como se pode observar, desde sempre, a infância é moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela. O tratamento especial aplicado pelo adulto à criança toma outras formas com o passar dos tempos, e prenuncia uma nova era para

a infância minando as noções tradicionais que se tinham até então, de que crianças são puras, ingênuas, frágeis e dependentes dos adultos, como destacam Steinberg e Kicheloe (2001). Para as autoras, o apogeu da infância tradicional durou aproximadamente 100 anos, até 1950. Durante este período, as crianças foram retiradas do trabalho nas fábricas e colocadas em escolas, e o comportamento dos pais para com elas se voltou mais para as noções de responsabilidade e carinho.

No Brasil, isso aconteceu um pouco mais tarde. Segundo Perrotti (1990a), as mudanças no modelo econômico e nas relações patriarcais modificaram o cenário de urbanização das cidades e da segurança das suas populações, atingindo diretamente as crianças que passaram a viver “confinadas” em espaços privados (espaços domésticos) ou em espaços híbridos – ao mesmo tempo sociais e privados (creches, escolas, internatos, centros de cultura e lazer) –, afastando-se dos espaços públicos da cidade, onde até então produziam cultura (quintais, ruas, praças, parques).

Antes do total “confinamento da infância” nas grandes cidades, por volta dos anos 60/70, as crianças viviam o que Perrotti (1991) chamou de “cultura das ruas”, um espaço onde a diversidade era permitida e as crianças tinham oportunidades de vivências grupais espontâneas de acordo com seus interesses. E, mesmo com o autoritarismo da época, elas viviam experiências de autonomia que eram indispensáveis às suas potencialidades criativas, como jogos, brincadeiras livres, danças, cantares, folguedos libertos e libertários, transmitidos a elas pelas gerações mais velhas, o que as auxiliava na construção de uma identidade cultural.

Segundo Perrotti (1991), mediante o rompimento com os modos tradicionais de inserção sociocultural infantil sem a contrapartida de espaços onde a autonomia da criança pudesse continuar a ser desenvolvida, passou-se a prescrever direitos iguais para todos, desconsiderando os contextos de uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero, raça, costumes e religiões, criando-se espaços que, ao invés de se abrirem para a diversidade, se fecham em uma “uniformidade”.

No século XX, a escola e a família vão dando outros contornos à infância:

A criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplina e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância radicalizaram-se no século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências

internacionais (como UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global no plano normativo. (SARMENTO, 2004, p. 4)

E esta ideia de uma infância global, que surgiu com os primeiros estudos da infância e da criança, transmitiu erroneamente um sentimento/conceito de homogeneidade e normatividade no final do século XIX e começo do século XX. Para Barbosa (2014), a busca da essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, e o estabelecimento de parâmetros de normalidade estavam vinculados às ideias das ciências positivistas. E embora tenham sido pioneiras, acentuaram as desigualdades relacionadas às condições de vida das crianças desconsiderando suas singularidades e os aspectos sociais, culturais e políticos no seu processo de socialização.

A conjunção destes fatores foi radicalizada no final do século XX, potenciando seus efeitos no que Sarmiento (2004) chamou de “reinstucionalização na segunda modernidade”:

A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a descolonização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização de países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimento sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc. (SARMENTO, 2004, p. 4)

Estas mudanças, por vezes, buscam justificar os fatores modernos de institucionalização da infância, imputando outros lugares às crianças, como a reentrada da infância na esfera econômica de dois modos bem distintos: no primeiro, em alguns países periféricos, as crianças continuam participando da produção através da exploração de seu trabalho, embora anteriormente tivessem sido excluídas progressivamente deste espaço; e no segundo elas entram pelo lado do “marketing/consumo”, com o surgimento de um seguimento específico de mercado de produtos culturais para sua faixa etária, que lucra com a produção de roupas, brinquedos, desenhos animados, filmes, músicas, livros, programas, jogos, o que se torna muito rentável à economia, conforme destacam Pinto e Sarmiento (1997). Para os autores, os paradoxos da infância evidenciam que, de um lado, as crianças que estão à margem, sendo exploradas e violentadas, produzem ao mesmo tempo que são impedidas de consumir “seus produtos”, tendo a sua infância roubada. De outro lado, estão as crianças “protegidas”, que consomem o que o mercado “considera interessante” para a sua faixa etária, tornando-se público alvo de uma diversidade de produtos voltados para a infância. Como esta

segunda situação tem uma maior difusão, Sarmiento (2004) sugere que este fato contribui para certa “globalização da infância”, forjando um cenário aparente de que todas as crianças compartilham das mesmas condições de acesso às produções culturais destinadas a elas, o que não é uma condição verdadeira.

Além disso, a posse destes produtos causa uma falsa sensação de pertencimento a determinado grupo social, visto que, muitas vezes, mesmo sem condições reais, quem adquire/viabiliza o acesso a determinados “bens de consumo” e a outras produções o faz para se sentir “igual” ao outro. Fato é que estas novas conjunturas sociais alteraram, sem precedentes, as relações de poder/exclusão dentro dos processos educativos no âmbito dos espaços familiares e escolares.

Outro paradoxo desta segunda modernidade é a escola como palco de disputas/tensões culturais, por vezes violentas, quando, de certo modo, não consegue lidar de forma heterogênea e multicultural com as “massas”, causando rupturas bruscas em relação às culturas que seus alunos trazem para o seu interior e deixando, muitas vezes, de ser instância de integração social para se tornar uma instituição fragilizada em sua missão, enquanto busca a todo momento, paradoxalmente, se reafirmar como esfera social que transforma a vida dos indivíduos.

As famílias também são um fator moderno e paradoxal de reinstitucionalização, com suas estruturas modificadas pelas conjunturas sociais – gravidez precoce, a figura de apenas um membro que assume o custeio e a responsabilidade sobre as crianças, a inserção da mulher no mundo do trabalho. Assim, um lugar que deveria ser de proteção e respeito, por vezes torna-se problemático, não garantindo os direitos de desenvolvimento das crianças, o que é agravado pelas mudanças de papel e lugares entre adultos e crianças, pois os adultos retornam ao espaço doméstico (por não estarem aptos ao trabalho ou comporem o quadro de desempregados) e as crianças saem cada vez mais para as instituições (escolas, ateliês, cursos, brinquedotecas, centros culturais/desportos e outras agências) que ocupam e regulam o tempo infantil de maneira exacerbada (SARMENTO, 2004).

O fato é que, ao mesmo tempo que ganharam em proteção, as crianças perderam em diversidade, liberdade e autonomia, que eram características da infância:

[...] o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que urbanização e a vida burguesa avançavam. (PERROTTI, 1990b, p. 92)

Este confinamento também é tratado por Tiriba (2017) como “emparedamento da infância”, que caracteriza uma estratégia do modelo econômico à produção de corpos dóceis. Para a autora, a modernidade sustenta em sua base um falso paradigma de “divórcio entre cultura e natureza”, em que o distanciamento do sujeito/objeto é um componente fundamental para a produção de uma ciência que possibilita o domínio e o controle da natureza, numa perspectiva em que a razão tem exclusividade nos processos de apreensão da realidade.

Com todas estas mudanças, a partir da década de 70, publicam-se diversos estudos sobre a infância: o historiador Philippe Ariés com a história das famílias e o surgimento da noção de infância na modernidade; o sociólogo Bernard Charlot com o significado ideológico das crianças e os valores sociais atribuídos a elas, principalmente sua dependência social em relação aos adultos; e o debate das teorias cognitivistas de Jean Piaget e a psicologia histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky e seus discípulos, que consideram as interações das crianças como meio fundamental para o seu desenvolvimento. Enfim, a noção de infância na sociedade moderna se altera definitivamente a partir do “fenômeno social da infância, como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e estrutura social” (SARMENTO e PINTO, 1997).

Aprendemos com esses estudos: (I) a condição e a natureza histórica e social das crianças; (II) a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e (III) a importância de atuar considerando-se essa diversidade. (KRAMER, 2007, p. 14)

Deste modo, além da pediatria, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, que buscam elaborar estratégias metodológicas para estudar e constituir a infância de modo a propor maneiras mais adequadas de educar as crianças (BARBOSA, 2014), outras áreas, que até então não se preocupavam com a infância na cena social, como a antropologia, os estudos da comunicação e da sociologia da infância, começam a desenvolver um conjunto de saberes sobre as crianças, a respeito de seu desenvolvimento, demonstrando interesse sobre a situação de vida destas populações e propiciando outras abordagens, com intuito de compreender os papéis que as crianças desempenham na sociedade contemporânea, suas diversidades e práticas culturais.

Através destes novos olhares, as crianças chegam à contemporaneidade marcadas por diversos fatores: pelo acesso às informações do mundo dos adultos; por alterações nas concepções e posturas teóricas em relação a elas; e por mudanças nas estruturas de seu espaço-tempo na vida das pessoas, tanto na questão familiar, como na escola, nas multimídias e nos espaços públicos (SARMENTO, 2004). Além disso, se “valorizou e conceituou as ações

realizadas pelas crianças; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas” (BARBOSA, 2014, p. 648).

Estas mudanças transformaram a “infância tradicional” e geraram novos dilemas de como lidar com as crianças, pois criaram entre as diferentes esferas sociais um campo de instabilidades, disputas e conflitos, no qual cada área do conhecimento defendia suas perspectivas. Assim, sem chegarem a um consenso, causaram uma crise denominada por alguns autores como “desaparecimento da infância”,¹⁴ contexto em que, devido a diversos fatores,¹⁵ a noção de infância passaria a não mais existir.

Se historicamente o conceito de infância emerge sob o paradigma da crise, e a crise que atinge a infância hoje, além de cultural, é social e política, Fantin (2006) destaca que a infância também está mudando pela presença (e a influência) das tecnologias e pelo contato com outras manifestações da cultura digital nas complexas transformações do mundo contemporâneo.

Actualmente, entre os especialistas, tornou-se lugar-comum falar de “crise social da infância”. Uma crise que se dá no nível cultural ou representacional (Buckingham 2002; Prout 2005) e que tem como maior indício a polêmica tese do seu “desaparecimento” (Postman 1999). Ao contrário do que os anunciadores do “fim da infância” sugerem, no entanto, entendemos que o que está desaparecendo ou sofrendo um grande processo de transformação é um determinado “modelo” de infância/criança. Neste sentido, diagnostica-se contemporaneamente um “fracasso” na histórica imposição de uma ideia ou representação particular de infância/criança. (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 12)

Parte deste “fracasso” vincula-se ao caráter paradoxal deste “modelo” de infância/criança, pois, na medida em que se conheceu/estudou mais sobre as crianças e suas infâncias, houve uma preocupação em estabelecer documentos legais¹⁶ que garantam seus direitos. Assim, mudaram os modos de se relacionar com estas populações, e foi atribuída a elas a “missão” de serem responsáveis pelo “futuro” das nações. Porém, ao mesmo tempo, mantiveram-se inconsistências políticas em relação a elas, diminuiu-se seu quantitativo no conjunto da sociedade e, além disso, muitas crianças continuam expostas a situações de opressão, violência, pobreza, discriminação e desigualdade que afetam demasiadamente seus contextos, suas condições de vida e os papéis que desempenham na sociedade.

¹⁴ Cf. Postmann, 1999.

¹⁵ Como principais fatores geradores, Steinberg e Kicheloe (2001) destacam a ausência dos pais na criação das crianças e a inexistência do espírito comunitário, o que pode significar o “horror de enfrentar sozinhos os perigos” do mundo.

¹⁶ Como a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil.

Este paradoxo consiste em uma série de fatos:

[...] no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaços para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais vivem o seu cotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas a vida das crianças ser submetida às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dadas as crianças a melhor iniciação a vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social; no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento; [...]. (QVORTUP, 1995, p. 9 apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 12-13)

Estas contradições marcam a pluralização e a complexidade do que é ser criança na contemporaneidade, a heterogeneização da infância e as manifestações de seus estatutos sociais (SARMENTO, 2004). É preciso deixar evidente, neste emaranhado de mudanças (sociais, políticas, económicas, culturais e agora mais recentemente sanitárias),¹⁷ que não existe apenas um tipo de infância, já que este conceito é uma construção social, e reconhecer que os papéis atribuídos à criança na sociedade foram se modificando ao longo da história, o que resulta na maneira como ela é compreendida atualmente e aqui, isto é, como

[...] sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Reconhecer as crianças como as protagonistas de suas próprias histórias, cada uma com a sua singularidade, especificidade e realidade, enfim, como agentes de cultura, nos leva

¹⁷ Referimo-nos à pandemia mundial da Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que vem acometendo, desde dezembro de 2019, praticamente todos os países do mundo, causando milhares de óbitos e uma crise económica de grandes proporções. Por não possuir tratamento/vacinas, as medidas mais eficazes para redução/eliminação do contágio são o distanciamento social e a higienização das pessoas e lugares públicos, o que obrigou os líderes mundiais, a partir de recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a decretarem o chamado *lockdown* a partir de fevereiro/março 2020, quando somente serviços essenciais, como hospitais, supermercados, farmácias e postos de combustíveis, tiveram a autorização para funcionar, obrigando a população a fazer um isolamento social severo para evitar mais contágios e mortes por esta doença. Ainda que tal orientação não tenha sido adotada por todos os países, as crianças neste contexto foram/estão impedidas de interagir com muitos de seus familiares, ir às escolas/creches, interagir com outras crianças em locais públicos, permanecendo confinadas em suas casas/apartamentos e muitas tendo que cumprir uma carga horária de aulas de ensino remoto por intermédio dos artefatos tecnológicos.

a discutir (e quem sabe eliminar?) os paradoxos que assombram suas infâncias na atualidade, de modo a enxergar o mundo partir de seus olhos. Olhos que

[...] inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graça das coisas; fantasiam, viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores; constroem enredos e... dizem cada uma! (OSTETTO, 2011, p. 1)

São estes sujeitos, cada um com sua história e com seu jeito de existir, que precisam ser olhados pelos adultos ao seu redor a partir de uma nova ótica, pois crianças são crianças, e possuem singularidades inerentes ao seu período de vida. É muito injusto exigirmos delas que se comportem como um adulto e compreendam as coisas do mundo como alguém mais experiente. É perverso desampará-las ou terceirizá-las como se fossem um “estorvo” que atrapalha o andamento da vida de adultos atarefados e sem tempo, afinal, “não foram elas que escolheram nascer e habitar este mundo”.

A partir de uma crítica a este olhar “adultocêntrico” em relação às crianças, Tonucci (2018) fala sobre a solidão que elas vivem no mundo moderno, principalmente em países ricos. Com suas charges, o autor critica nosso esquecimento do tempo de criança quando hoje ocupamos o tempo delas com diversas atividades extras, “trancando-as” nos espaços domiciliares com a justificativa da violência urbana. Limitamos seus espaços de brincadeira e interação com outras crianças e tentamos compensar a falta de tempo destinado a elas através de brinquedos e artefatos tecnológicos que não suprem a necessidade dos pequenos por atenção, argumento que também referenda o que Perrotti (1990) já dizia, que nenhum objeto/produto cultural substitui esse tempo-espço próprio do brincar.

É preciso uma mudança de postura adulta perante as crianças, “é preciso saber olhar para uma criança. É nos olhos que o amor primeiro se revela. Os olhos têm um poder mágico. Um olhar pode tranquilizar ou amedrontar, mesmo que a boca não diga nada” (ALVES, 2011, p. 30). Mas, além de “treinar” ou exercitar este olhar, é preciso respeitar o olhar infantil, e para isso é necessário voltar alguns anos, recuperar a criança que cada um foi um dia, e perceber que só com muita sensibilidade (e formação) seremos capazes de conhecer as crianças verdadeiramente.

2.2 UM PLURALISMO DE CULTURAS

Ao considerar que a natureza humana não é dada de forma biológica aos seres humanos, e sim produzida ao longo da sua existência, nas relações, trocas e mediações com o

meio e com os seus pares, os estudos da infância e os pressupostos da teoria histórico-cultural nos propõem pensar a criança como um ser social de pouca idade, cujo funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais com o mundo externo num processo histórico, em que a aquisição da cultura do contexto no qual ela está inserida é primordial para a constituição de sua humanidade. Nesse entendimento,

[...] o processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar. (BELLONI, 2009, p. 33)

Nesse processo em que as crianças interagem com o meio, elas também aprendem os saberes acumulados e suas estruturas simbólicas. Para Vigotski (2009), a relação destes sujeitos com o/os mundo/objetos não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos que são elementos intermediários que auxiliam a atividade humana no mundo real, e é a cultura que fornece estes sistemas aos indivíduos, os quais, por sua vez, constroem a sua própria interpretação da realidade.

Barbosa (2014) salienta que, inicialmente, esta cultura foi concebida de forma restrita, como um conjunto unificado, permanente, puro e dissociado das realizações cotidianas das pessoas, uma cultura “universal” que, por muito tempo, tinha como principal referencial a alta cultura burguesa, com suas exclusões/distinções sociais, silenciamentos, contradições de quem detinha o domínio do “patrimônio” cultural e de quem ficava à “margem” para “absorvê-lo” de forma passiva.

Essa concepção de cultura também foi chamada por Certeau de monolítica, quando “coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras” (CERTEAU, 2012, p. 142), impedindo outros pontos de referência e uma significação das atividades criadoras, condutas e invenções/inoações das experiências dos sujeitos. O autor discorda desta visão restrita de cultura, dissociada das relações cotidianas, e defende a existência de cultura(s), no plural, que são inventadas/renovadas no cotidiano das pessoas, configurando o resultado de uma inteligência prática, que não pode ser separada das ações realizadas todos os dias pelos sujeitos.

Desse modo, a cultura pode ser entendida na complexidade de uma teia de relações (WILIAMS, 1969) e produção de sentidos (FREIRE, 2006).

Cultura é produto e processo. Em sua concepção plural, vê nesta relação intercultural polifonia – diálogo entre diferentes enfoques, experiências, pontos de vista – via de múltiplas mãos e sentidos. Portanto, não há uma cultura monológica e

única; não há uma cultura original, autêntica – não há valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária. Entretanto, é este autoritarismo cultural que impera em nossa sociedade. (LEITE, 2001, p. 41)

Estas culturas, em um conceito mais amplo, para Sodré (2015), também podem ser entendidas como “cartas de navegação”, como mapas que teriam como objetivo orientar “as navegações pelos mares do conhecimento”. Tais metáforas expressam o quanto as aventuras por estes mares impulsionam estas culturas. Ao fazer uso destas “cartas náuticas”, tem-se uma matriz de orientação para fazer diferenciações, estabelecer critérios e criar uma memória dos saberes pertinentes à reprodução que servem de trampolim para novas invenções.

Estas cartas são ricas em detalhes, possuem inúmeras singularidades e estão repletas de características necessárias para a sua interpretação. Elas se diferem de acordo com os lugares/contextos em que serão utilizadas, de modo a garantir uma “navegação segura”, e foram construídas e aprimoradas pelos primeiros “navegantes”, que registraram através das suas múltiplas experiências de viagens todas as informações/repertórios considerados por eles relevantes e necessários de serem conhecidos pelo maior número de pessoas possível. “A aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas essa apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura” (PORPINO, 2018, p. 94).

Atualmente, a obtenção destas informações está bastante disseminada e acessível devido à facilidade proporcionada pelos artefatos tecnológicos. Assim, a cultura, rica, plural, diversa, é continuamente sistematizada e ressignificada pela ação/evolução humana, dado que trata-se de

[...] aquisição sistemática de experiência humana expressa tanto pelo boneco de barro feito pelos artistas, irmãos do povo, como por obras de um grande escultor, pintor, pensador. Pode ser aquela poesia dos poetas letrados, como a poesia do cancionero popular, isto é, cultura é toda criação humana (FREIRE, 1985, p. 29)

Estas criações humanas são repletas de experiências plurais, cotidianas e inventivas, em que cada sujeito elabora significados que se distinguem em sua produção/construção, de acordo com o lugar que ocupam na dinâmica social, a temporalidade em que acontece, o gênero, a classe social e a etnia a que pertencem. Por vezes a sociedade tenta constituir a cultura enquanto um espetáculo, transformando os sujeitos em público consumidor e silenciando-os historicamente (CERTEAU, 1994), mas a produção cultural destes sujeitos ao longo da história insiste em permanecer viva, potente e em constante diálogo com as transformações dos homens e da sociedade.

Para Certeau, “mais do que um conjunto de ‘valores’ que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (CERTEAU, 2012, p. 192). Ele recusa a ideia de uniformidade cultural e a imposição de um saber “superior” (erudito) ao interesse comum, pois o mais importante são as práticas cotidianas (artes de fazer) dos sujeitos, e não os produtos culturais oferecidos pelo mercado.

Entre uma sociedade e seus modelos científicos, entre uma situação histórica e o instrumento intelectual que lhe é adequado, existe uma relação que constitui um sistema cultural. O acontecimento pode mudá-lo, acontecimento ao qual é preciso adequar as representações culturais assim como as instituições sociais. (CERTEAU, 2012, p. 173)

Neste contexto, o que importa não são as terminologias “cultura erudita” – entendida como uma pequena parcela da sociedade que se sente proprietária da cultura e a impõe à “multidão” – e “cultura popular” – expressão dada inicialmente de forma pejorativa para designar a cultura que não era produzida por quem detinha poder –, mas as criações anônimas que promovem diante de muitas tensões a disseminação viva de múltiplas culturas ou culturas plurais. Desse modo, para Certeau (2012), o termo cultura pensado no plural pode ter vários empregos e abordagens diferentes: poder ao “homem culto” dado pelas sociedades estratificadas; patrimônio a ser preservado (obras, criações e criadores), como a cultura clássica que deve sempre ser promovida; imagem, percepção ou compreensão do mundo a um meio e/ou uma época (exemplo: cultura medieval, cultura contemporânea); comportamentos, instituições, ideologias e mitos que se constituem como quadros de referências causando distinções entre sociedades; aquisição/criação que se opõe ao inato; sistema de comunicação, concebido segundo modelos, que organizam entre si o seus significados.

Nesse sentido, é importante destacar que

[...] a concepção de cultura vem sofrendo uma grande inflexão, tendo em vista o reconhecimento da pluralização das sociedades. Vários neologismos emergem no contexto das relações sociais, subculturas, cultura popular, cultura de massas, cultura jovem, cultura negra, cultura feminina. Culturas de grupos sempre em oposição à concepção de uma cultura única e dominante. (BARBOSA, 2014, p. 654)

Diante da complexidade do processo sociocultural, permeado por uma série de discrepâncias, dilemas e conjunturas que remontam a coexistência de diversas culturas, em diálogos e confrontos devido à ritualização criada para designá-las (popular, erudita, das ruas, urbana, de massa, midiática, digital, infantis, lúdica e tantas outras que talvez seja impossível nominar todas), cada uma surge na eminência de designar os novos processos e

produtos resultantes das ordens simbólicas e das identidades regionais de representação das criações humanas.

Portanto, falar de culturas é também compreender de que lugar/indivíduo parte esta fala, e que sociedade e relações são estabelecidas em suas determinações e singularidades, pois atualmente não é mais possível viver fechado em si mesmo. Para Certeau, é um equívoco “discutir a cultura, assim como seus aspectos globais, sem reconhecer, em primeiro lugar, o fato de que tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso” (CERTEAU, 2012, p. 222). Para ele, a cultura não é apenas uma questão de transmissão/recepção, já que as práticas culturais precisam ser vivenciadas verdadeiramente, e não basta ser apenas autor destas práticas: é necessário que elas tenham significado para quem as realiza.

Certeau (1994) enfatiza que os sujeitos não podem simplesmente reproduzir, de forma passiva e obediente, as relações, os valores e as formas de funcionamento dominantes da sociedade, e faz uma crítica à razão técnica, a qual acredita atribuir à “multidão sem qualidades” um lugar, um papel e produtos a consumir. Ele propõe que se adote a perspectiva do “homem ordinário”, um ser com presença no mundo que não possui um lugar fixo, que age sobre seu cotidiano, que luta por aquilo que acredita, que faz ruir as fronteiras, que transgride as “leis” impostas e que, através de movimentos, ações táticas, inventivas e astutas de resistência, se desvia dos choques com “o poder” para viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas.

Mesmo partindo da realidade cultural francesa, Certeau aponta caminhos para pensar as culturas em um contexto mais amplo, tomando como perspectiva a pluralidade. As culturas devem ser vistas como “apropriação (reapropriação)” do saber, de modo que não sejam algo estranho para a grande maioria e promovam, no presente, espaços de movimentação em prol de uma liberdade cultural dos sujeitos.

A relação da cultura com a sociedade modificou-se, a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais); ela não é mais estável e definida por um código aceitos por todos. (CERTEAU, 2012, p. 103-104)

Assim, os sujeitos de hoje vivem em uma realidade cultural distinta de outrora: possuem outras formas de interagir nas práticas sociais; se sentem mais livres para inventar o cotidiano; reapropriam-se do espaço, do uso dele e de outros objetos a seu jeito; rompem com a lógica ultrapassada de uma cultura destinada a “poucos”; e reivindicam o reconhecimento da existência de seus grupos culturais e o acesso aos bens culturais que por muito tempo lhe foram negados. Com estas mudanças, o problema passa de uma realidade de hierarquização

das culturas para a dificuldade de problematizar criticamente os produtos e os processos culturais presentes nesta sociedade cada vez mais globalizada e intercultural.

Portanto, se não há hierarquia quando se trata de culturas, uma não pode ser desconsiderada em detrimento da outra, e o grau de importância e significação dado a elas é definido pelos sujeitos através de suas experiências culturais. Neste processo híbrido, criam-se novos espaços de cultura(s), onde elas podem dialogar e fundir suas heranças, compondo uma à outra, mesmo possuindo características distintas em suas organizações simbólicas, pois fazem parte de um conjunto heterogêneo intercultural, vivido e incorporado de modos distintos pelos sujeitos e pela sociedade.

No contexto da América Latina, Canclini (2015) destaca o sentido da hibridação cultural, que é gerada pela heterogeneidade multitemporal e por impactos da globalização, através dos eixos tradição/modernidade/pós-modernidade. A hibridação proposta por ele se caracteriza como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, produtos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. XIX). As misturas interculturais, geradas pela integração dos Estados nacionais, pelos populismos políticos e pelas indústrias culturais e seus entrelaçamentos, foram chamadas pelo autor de “culturas híbridas”.

A partir da perspectiva intercultural, o autor aceita a fragmentação e as combinações/misturas múltiplas entre os três eixos listados acima, que demonstram a conjuntura dos movimentos definidores da modernidade (histórica) latino-americana: emancipação, renovação, democratização e expansão. Estes componentes se articularam de forma contraditória e desigual, ocasionando uma modernização (processo social) insatisfatória.

Em síntese, a crise conjunta da modernidade e das tradições, de sua combinação histórica, conduz a uma problemática (não uma etapa) pós-moderna, no sentido de que o moderno se fragmenta e se mistura com o que não é, é afirmado e discutido ao mesmo tempo. Analisou-se ao longo deste livro por que os artesãos continuam fazendo cerâmica e tecidos manuais na sociedade industrial; os artistas usam as tecnologias avançadas e ao mesmo tempo olham para o passado no qual buscam certa densidade histórica ou estímulos para imaginar. Em um campo e em outro desacredita-se que a cultura siga processo ascendente ou que certos modos de pintar, simbolizar ou refletir sejam superiores. Ainda que o mercado necessite reinventar muitas vezes as hierarquias para renovar a distinção entre grupo. (CANCLINI, 2015, p. 353)

Desta forma, há cruzamentos e intercâmbios entre os capitais simbólicos de cada grupo/setor, e torna-se importante compreender as diversas concepções e especificidades existentes de cada cultura, bem como as possibilidades de se apropriar de várias delas

simultaneamente para saber reconhecer o diferente e agir nas intersecções desta sociedade contemporânea.

[...] a cultura popular não se apresenta como uma cultura à parte da cultura erudita ou dominante, mas como um modo no interior de outro, com o qual dialoga (ou não) em diferentes comprimentos de onda. Sob este aspecto, a cultura popular não é apenas tradição e folclore – i.e., aqueles modos e formas culturais congelados, que se reproduzem a si mesmos sem variação ou que se mostram como resíduos históricos, como ocasionais monumentos (embora monumentos preservados sejam quase sempre apenas aqueles da cultura dominante ou erudita) – mas uma constelação, se não um sistema, de diferentes perspectivas e produtos culturais cujos traços específicos, se existentes, devem ser procurados caso a caso e não definidos a priori. (COELHO, 1999, p. 120)

Assim como em todas as culturas, as denominações possuem origens, formas, propósitos e muitos alcances, e mais importante que as tentativas de criação de conceitos é a formação cultural dos sujeitos, que vai muito além de uma dicotomia entre cultura popular-cultura erudita. Na contemporaneidade não é possível alcançar um denominador comum neste sentido, de modo a chegar a apenas uma resolução, pois existem várias leituras e interpretações do mundo cultural que perpassam questões de identidade de indivíduos em particular, de um grupo, de uma nação, além das concepções políticas pertencentes a várias origens e vertentes.

Coelho (1999) chama atenção para a importância de um olhar sensível a este campo conflituoso e denso, a fim de se entender todas as culturas como uma infinidade de processos sociais concretos, originados em um tempo (passado, presente ou futuro), que respondem às necessidades concretas dos grupos que as produzem em determinado momento histórico e que delas alimentam sua luta pela sobrevivência, exercendo o seu livre trânsito pelos produtos e processos culturais em toda sua multiplicidade. E isso deve ser considerado no processo de enriquecimento pessoal que o conhecimento das diversas práticas culturais promove nos indivíduos.

Luce Giard, no prefácio ao livro *Cultura no plural*, de Michel Certeau (2012), destaca:

[...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. É exatamente esse tipo de “culturação”, se assim podemos dizer, que concede a cada época sua fisionomia própria. (GIARD, 2012, p. 10)

Deste modo, conforme a sociedade se modifica, os fluxos de informações começam a transitar em vários sentidos, novas formas de produção cultural adentram e começam a fazer parte do contexto social, e o que antes estava dividido em dois grandes “polos” (popular,

erudito) passa a ter outras denominações e a produzir novas práticas sociais. É o caso da indústria cultural, da cultura de massa, da cultura midiática/das mídias, da cultura digital.

Por “Indústria Cultural Clássica” – termo desenvolvido inicialmente nos países da Europa, baseado nos estudos dos teóricos da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Max Horkheimer – entende-se o modo como se produzia a cultura em grande escala no início do período industrial capitalista. Este movimento tinha a intenção de, através dos bens de cultura unidirecionais (filmes, livros, músicas e programas de TV), formar uma estética ou percepções comuns para as massas, voltando o grande público ao consumo e ao controle social.

Poderíamos dizer que nossa época de comunicação de massa transforma a sociedade em um “público” (uma palavra-chave que substitui a de “povo”), que ele aloja a felicidade nos ícones dos objetos oferecidos ao consumo e que ele movimentava o verbo em direção à recusa (“esconda-se, objeto”). (CERTEAU, 2012, p. 52-53)

Com o artefato da indústria cultural, passou-se a expandir a chamada “Cultura de Massa” em diversas partes do mundo. Seus conteúdos transcenderam as barreiras geográficas, criando modismos e tendo sempre como objetivos principais a obtenção de lucro e uma grande quantidade de produtos a serem comercializados e consumidos. A qualidade e a liberdade das produções foi secundarizada, visto que buscava-se padronizar e homogeneizar os produtos e processos para serem consumidos pela maioria das pessoas. Mediante o sucesso de público, surgem neste contexto grandes grupos midiáticos com interesses comerciais, que iniciam seu controle sobre os meios de comunicação de massa, ditando não só as programações, mas também o padrão de consumo, de notícias e de outros serviços que se propõem a influenciar a escolha das pessoas.

Jacks e Schmitz (2018) salientam que, segundo Martín Barbero, os meios de comunicação surgiram com a urbanização, a industrialização e a escolarização. Porém, não foram nem são eles os responsáveis por exterminar as culturas e a comunicação popular: os meios de comunicação são instituições sociais que, através das mediações, se constituem e são constituídos pela sociedade, e, de certa forma, eles já existiam antes dos processos de massificação cultural contemporâneos em outros formatos, ou seja, a cultura de massa apenas ganhou mais potência com eles, forjando a indústria cultural.

Com os avanços tecnológicos e as mudanças geopolíticas mundiais (globalização), Duarte (2011) aborda o conceito de “indústria cultural 2.0”, que é a modalidade convencional transformada pela revolução das matrizes tecnológicas da cultura de massa e as mudanças nos costumes do povo, obedientes à lógica de mercado, que é quem dita os padrões de compra,

consumo e o status de se obter determinado produto. Segundo o autor, a indústria cultural 2.0, com o seu caráter “interativo”, é muito poderosa no sentido de persuadir seu público para acharem que estão escolhendo, quando, no mínimo, estão sendo induzidos e manipulados, não possuindo espaço para questionar os conteúdos veiculados.

Assim, muitas referências culturais passaram a fluir do mundo privado e transformaram a indústria cultural, a qual embutiu em seus produtos diversas lógicas baseadas em seus interesses comerciais. Inicialmente, um dos veículos que mais contribuiu para a disseminação da cultura de massas foi a televisão, e, mais recentemente, a internet e suas inúmeras plataformas digitais que impulsionam de modo imensurável este processo.

Com estes novos modos de acesso à cultura, uma parcela deste público começa a ser vista de forma diferente, e as crianças tornam-se alvos “fáceis” para os interesses desta indústria. Diversas produções passam a ser empreendidas por adultos e direcionadas exclusivamente às crianças, filtrando e assimilando apenas aquilo que, segundo a ótica deles, seria interessante para o público infantil. Isso figura como uma forma de “compensação” frente àquilo que começou a ser negado no real diante da falta de participação ativa dos adultos na vida das crianças. A (im)possibilidade de conviver e criar em espaços livres do controle dos adultos foi modificando certas práticas infantis que, até então, eram possíveis de se reconhecer dentro do contexto de uma cultura infantil própria, caracterizada pela diversidade, autonomia e natureza lúdica (PERROTTI, 1990a).

Com os avanços tecnológicos, a dinâmica cultural altera-se mais uma vez, a partir do surgimento da chamada “cultura das mídias”, considerada por Santaella (2003) como os processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais que agregam diferentes linguagens aos meios de comunicação, produzindo mensagens híbridas. Esta cultura se distingue da lógica massiva que se tinha até então, pois possibilita a uma parcela do público o acesso a informações e conteúdos, através de novas tecnologias e equipamentos¹⁸ – inclusive alguns, hoje, já obsoletos, como o videocassete e o walkman –, e o consumo individualizado em oposição ao consumo massivo.

Como moldura teórica inicial de nossa reflexão, entendemos que o consumo cultural (e/ou consumo midiático) é uma prática através da qual os sujeitos elaboram, transmitem e recebem os conteúdos simbólicos que, em relação às mídias, diz respeito a atividades de consumo que não sejam somente receptivas. É possível consumir/ser consumidor, elaborar, produzir e transmitir ao mesmo tempo, como

¹⁸ “Outros dispositivos que surgiram com a cultura das mídias: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo walkman e walktalk, acompanhados de uma remarcável indústria de vídeo clips e videogames, juntamente com a expansiva indústria de filmes em vídeo para serem alugados nas videolocadoras, tudo isso culminando no surgimento da TV a cabo” (SANTAELLA, 2003, p. 26-27).

também é possível receber e não elaborar, receber e elaborar, e construir e transmitir diversos tipos de conteúdos. Nesta perspectiva, o conceito de consumo envolve outros três conceitos: usos, representações e apropriações. O consumo é feito de uso e as dimensões de uso envolvem lugar, tempo e modos de consumo. Quando descrevemos os usos do consumo dos meios descrevemos substancialmente onde, como e quando ou por quanto tempo se usa. Sendo uma descrição de comportamento, fenomênica, não nos interrogamos sobre os tipos de experiências que aquela atividade produz, apenas descrevemos um uso. No entanto, este uso está sempre acompanhado de representações, imagens e sistemas de atenção que precedem e acompanham os usos. A apropriação, por sua vez, diz respeito à incorporação dos meios no sistema de vida individual e social do sujeito. Assim, quando as mídias fazem parte da vida do sujeito e integram seu sistema de relações sociais junto às pessoas com as quais se relaciona, há uma forma de apropriação dos meios. (FANTIN, 2009b, p. 11)

Esta cultura midiática propiciou às pessoas buscarem a informação e o entretenimento que desejavam, não sendo mais necessário esperar os conteúdos impostos por uma programação fixa, praticamente única, como se tinha até aquele momento, o que mudou sem precedentes o processo de recepção das mensagens, que não mais podiam ser consideradas simultâneas e uniformes, devido à multiplicação de novas fontes, a exemplo da chegada dos canais da TV a cabo. De certo modo, estas mídias prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais atuais.

Com o advento da rede mundial de computadores, Internet (World Wide Web), dos computadores, notebooks, celulares, smartphones entre outros dispositivos digitais móveis, que promovem uma diversidade de práticas culturais que modificam as interações entre as pessoas e o entorno, cria-se o que se denominou de cultura digital, “uma cultura multimídia, que usa códigos linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes”, conforme afirma Rivoltella (2003 In FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 96). E esta cultura é

Entendida não apenas como o uso de equipamentos e produtos digitais, mas também, de acordo com Costa (2008), como processos, experiências, vivências, escolhas que se dão frente ao excesso de informações, produtos e serviços que circulam pelos bancos de dados, redes e dispositivos digitais. (BONILLA, 2011, p. 2).

Uma das várias marcas da cultura digital é a intermedialidade, que significa a convergência de várias tecnologias em apenas um artefato, o que possibilita a mistura entre as diversas especificidades de cada equipamento e pode ser usado para muitas funções, como, por exemplo, o celular, que serve como computador, TV, câmera de vídeo e fotografia, entre outros. Isto permite uma maior quantidade/velocidade de circulação e produção de informações/mensagens, ou seja, as pessoas deixaram de ser apenas destinatárias de informações e passaram a ser produtoras e autoras de conteúdos disponíveis a outros usuários, com informações que podem ser replicadas e compartilhadas e/ou remixadas e modificadas.

Enfim, a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor. É nessa cultura que crianças, jovens e alunos da escola mergulham, pois esse é o seu ambiente. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 98)

Além disso, o acesso aos “bens culturais” (de domínio público ou não),¹⁹ à interatividade, à mobilidade/portabilidade, à conectividade e à possibilidade de interface entre as múltiplas linguagens e canais também são características que definem a cultura digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

A cultura digital chega para romper totalmente com qualquer barreira imposta pelas distâncias geográficas entre as pessoas, bem como as barreiras entre as mídias, transformando os processos culturais de apropriação, por meio de diferentes formas de produção/comunicação/consumo dos meios de comunicação, e realizando o intercrucamento das “velhas” e “novas” mídias, chamada por Henry Jenkins de “cultura da convergência”.

Esta convergência proporciona, através de múltiplas plataformas midiáticas, a cooperação entre tecnologias, indústria, mercados, gêneros etc., permitindo a migração dos públicos em busca do que desejam (JENKINS, 2006). Isso acontece tanto em caráter individual quanto nas interações sociais, porque vai além das tecnologias entendidas apenas como instrumentos, tornando-se parte da própria cultura.

Para Fantin (2011) e Rivoltella (2012), as mídias e as tecnologias são ambientes e tecidos em que se constroem as relações entre as pessoas, o entorno e a cultura no contemporâneo. As tecnologias extrapolam a dimensão de recurso, assumindo “um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea” (BUCKINGHAN, 2007, p. 16), embora isso não signifique que todas as crianças estejam conectadas.

O próprio Buckingham (2010) sugere certa cautela quanto ao uso de certos termos. Para ele, é preciso estar atento à chamada “geração digital”, no tocante ao determinismo tecnológico, à ignorância das desigualdades e diferenças entre as crianças, à banalidade de boa parte do uso da nova mídia e à forma como vêm ocorrendo as experiências desta geração com as tecnologias dentro e fora da escola.

É com estas e nestas realidades, e tantas outras que não foram expostas aqui, que a infância contemporânea sobrevive. Sabemos que não existe apenas um único tipo de infância que seja compartilhado por todas as crianças, pois vimos que existem distintas infâncias, com

¹⁹ Os conteúdos disponíveis na internet para consulta e utilização, incluindo os que são produzidos pelos próprios usuários que a utilizam.

modos de vida plurais, em contextos distintos, ocupando papéis diferentes; distinções que precisam ser singularizadas (gênero, etnia, classe social, valores, costumes, práticas sociais) e respeitadas.

Deste modo, embora com muitas dificuldades e desigualdades, a construção identitária das crianças não se reduz ao mundo dos adultos. Apesar de dependerem deles para a garantia jurídica e financeira de seus direitos e de suas formas de subsistência, as crianças têm a capacidade de subverter a ordem e de constituir sua própria cultura a partir de seu olhar e de suas interações com e no mundo.

2.3 SOBRE A EXISTÊNCIA DE CULTURAS INFANTIS

Os estudos da infância e da criança, entre eles os estudos culturais, os aportes da sociologia da infância, da pedagogia da infância e a da teoria histórico-cultural, buscam compreender a concepção de criança/infância, a condição social na qual as crianças estão inseridas e as relações delas com os adultos e com seus pares, de modo a percebê-las como sujeitos sociais, situados em um momento histórico, no qual são produtos e produtores de cultura.

No campo da ciência, suas importantes contribuições estão: na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas. (BARBOSA, 2014, p. 648)

A partir deste arcabouço teórico, confirma-se a existência de culturas infantis, as quais constituem e estabelecem o lugar da criança na construção ativa da sociedade contemporânea. “A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura que se inserem (em seu espaço) e que lhe é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007, p. 16); e estas culturas não se dão de modo isolado das demais culturas. As crianças nascem pertencendo a um grupo social, e é a partir das interações que estabelecem e das influências dos mundos naturais e simbólicos que elas recriam e dão sentido a tudo que vivenciam e que está a sua volta; assim, “a criança produz cultura quando atribui significados às suas experiências” (LEITE, 2020, p. 192).

[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que eles vivem é um aspecto central

para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651)

Segundo Barbosa (2014), as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas através das gerações, porém, elas emergem prioritariamente nas gerações mais novas, que são contaminadas pelos diversos contatos com os grupos sociais dos quais fazem parte, e estão relacionadas aos contextos da vida cotidiana infantil, que tem como base elementos materiais como objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias. Tais elementos materiais, em conjunto com os elementos simbólicos oriundos das comunidades, das famílias, da escola, da cultura, das brincadeiras e das mídias, auxiliam as crianças a estabelecerem relações com o mundo contemporâneo, no qual tanto as culturas infantis quanto “as [demais] culturas preservam-se, misturam-se e transformam-se” (BARBOSA, 2014, p. 663).

Para pensar nesta produção de cultura pela criança, Kramer (2007) inspira-se em Walter Benjamin (1984), quando ele diz que as crianças “fazem história a partir dos restos da história”. Para a autora, as crianças possuem uma capacidade de aprender e de criar, a partir de pequenos extratos de histórias/objetos, que se apropria da realidade e da fantasia, e este “refazer” reside no potencial da brincadeira, que é uma das experiências de cultura mais abundantes na infância.

As crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663)

Outra característica das produções culturais infantis está ligada à ocorrência de as crianças se diferenciarem dos adultos na construção de significação, ou seja, um objeto nas mãos das crianças não tem a obrigação de ser útil para algo ou alguém, pelo contrário, ele pode ter muitos significados e assumir diversas formas. Estes significados geralmente estão atrelados às experiências da criança, e isto explica também a sua prática de colecionar: cada coisa de sua coleção possui um sentido importante para ela, que possibilita significar o mundo com seu próprio olhar, sem uma ordem estabelecida, e narrar a sua própria história.

Sobre este olhar sensível e crítico da criança, Kramer nos fala:

Desvelando real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. (KRAMER, 2007, p. 17)

Aprender a olhar o mundo com o olhar de uma criança é um dos grandes desafios que se coloca aos adultos, no sentido de reconhecerem as culturas infantis, pois só é possível compreender o lugar da criança, e como acontece a construção de sua identidade, se nos permitirmos experienciar com elas, através de suas múltiplas linguagens, as inteirezas e sutilezas da arte de ser criança.

Afirmar que a criança produz cultura por meio de múltiplas linguagens é ideia comum na atualidade: elas brincam, exploram, inventam, constroem, expressam seu conhecimento de mundo em gestos, palavras, formas diversas. Como dizem os educadores de Reggio Emilia, a criança tem “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Porém, nem sempre essas linguagens são validadas pela sociedade, pela cultura e pela escola. Do lado da escola, não raro, os professores estão preocupados apenas com o resultado, focando na “obra” (re) produzida pela criança. (KOLB-BERNARDES; OSTETTO, 2016, p. 43)

Deste modo, é necessário haver algumas distinções e compreensões inerentes à cultura da infância por parte dos adultos e instituições sociais que as rodeiam, a fim de perceberem a “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2004). Para o autor, as culturas dos pequenos são sistemas simbólicos em elaboração, os quais possuem um significado, estabelecem relações e elaboram estruturas através de quatro eixos, a saber, a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*.

A *interatividade* acontece nos espaços de partilha comum: com a família, na escola, na comunidade, nas relações com os pares e em atividades sociais diversas. Neste eixo, as crianças aprendem valores e estratégias que as auxiliam na formação de sua identidade pessoal e social. Nestes compartilhamentos, elas estabelecem a cultura de pares, o que possibilita a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que as rodeia, ao compartilharem os conhecimentos que já possuem com seus parceiros. Neste movimento, as crianças aprendem a lidar com seus sentimentos, medos e emoções, e crescem realizando em conjunto diversas ações que resultam num legado que é repassado a outras gerações através das brincadeiras; um exemplo disso é a permanência de brincadeiras/jogos considerados “antigos” em seus repertórios atuais.

A *ludicidade* constitui um traço fundamental das culturas infantis, e está ligada ao brincar, que é uma das atividades mais significativas e contínuas para as crianças. O ato de brincar é algo sério, pois é condicionador de aprendizagem e sociabilidade. O brinquedo e a brincadeira são fundamentais na recriação do mundo e das fantasias infantis, e acompanham as crianças nas suas mais diversas fases, embora certos brinquedos têm atendido ao apelo do mercado de produtos culturais para infância, os considerados “da moda”, que, de certo modo, tentam condicionar as brincadeiras com seus estereótipos/recursos, a exemplo das bonecas

que emitem frases prontas. Brinquedos como estes, quase sempre, deixam muito rapidamente de ser interessantes para as crianças, pois limitam seu imaginário e criação.

A *fantasia do real* colabora no processo de atribuição de significado às coisas. Nela, as crianças realizam a transposição da realidade imediata e a reconstruem criativamente pelo imaginário, buscando em seus repertórios elementos/situações que possam contribuir com sua fantasia. Nas culturas infantis, realidade e fantasia caminham juntas e fundamentam a inteligibilidade infantil, dado que as duas auxiliam as crianças a lidarem com as situações difíceis vivenciadas no âmbito pessoal e global da sua existência. A “não literalidade” imaginária do “faz de conta” permite a elas se organizarem do seu jeito.

Já a *reiteração* é a não linearidade temporal, é um tempo reinvestido sempre de novas possibilidades, sem medida e capaz de ser constantemente reiniciado. Nesta prática, as crianças estabelecem seus modos de comunicação, seus rituais com os outros, ligam coisas do passado com presente, vão para o futuro e retornam como num passe de mágica para qualquer momento que quiserem, reinventando o tempo, repetindo muitas vezes e/ou fazendo tudo de novo; e nesses fluxos reorganizam suas ações.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (SARMENTO, 2004, p. 12)

As crianças têm muito a ensinar aos adultos sobre a reiteração do seu tempo, não só sobre as muitas possibilidades de subversão da realidade, mas também sobre as relações com o tempo de entrega às coisas/pessoas com que se relacionam. Ao crescerem, os adultos assumem responsabilidades que os fazem se perderem em infindáveis afazeres e preocupações da vida cotidiana, tornando-os prisioneiros de rotinas exaustivas guiadas por um tempo, “Chronos”,²⁰ sequencial, findável e cruel, que se difere do tempo infantil, “Kairós”, que

²⁰ Na mitologia grega, Chronos (Cronos) é o Deus do tempo, uma grandeza que pode ser medida. Sua força é implacável e não pode ser detida, e tudo que é conquistado nesse tempo é efêmero e findável. Chronos casou-se com sua irmã Reia, com quem teve seis filhos: Hades, Poseidon, Hera, Deméter, Héstia e Zeus. Temendo a concretização de uma profecia que dizia que ele seria tirado do poder por seus filhos, Chronos engoliu todos eles logo após o nascimento. O único que se salvou foi Zeus, após Reia enganar o marido e entregar a ele um pedaço de pano para ser engolido no lugar do filho. Já adulto, Zeus deu uma poção mágica a seu pai, fazendo com que ele vomitasse todos os seus irmãos. Por ter derrotado Chronos, Zeus e seus irmãos tornaram-se imortais. Kairós é o filho mais novo de Zeus e de Tique, a deusa da sorte e da fortuna. Descrito como um jovem belo e com apenas um tufo de cabelo na testa, Kairós era um atleta tão ágil que era praticamente impossível persegui-lo. Entre os romanos, ele recebeu o nome de Tempus – que representa aquele breve momento em que as coisas são possíveis. Kairós é o tempo que não pertence a Chronos, e não pode ser cronometrado ou previsto. Trata-se da oportunidade (Cf. informações disponíveis em: <https://www.colunasdepiratininga.org.br/o-tempo-de-chronos-e-kairos/>. Acesso em: 01 ago. 2019).

metaforicamente é o tempo mais ágil, que não se preocupa com relógio, com medidas, mas, sim, nos propõe a viver com leveza, qualidade e alegria, aproveitando as oportunidades.

No contexto da especificidade das culturas infantis, podemos situar também a importância da cultura de pares, mencionada por Corsaro como “um conjunto estável de atividades e de rotinas, de artefatos, de valores e de interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações recíprocas” (CORSARO, 2003, p. 142). Isso porque as crianças compartilham com outras crianças, de idades aproximadas, momentos que potencializam as relações e possibilitam a compreensão das variáveis do mundo adulto e da diversidade de práticas lúdicas e culturais. Para o autor, as crianças, nesta cultura de pares, são dinâmicas e se apropriam criativamente das informações do mundo dos adultos, transformando-as para atender a seus próprios interesses; e isso, segundo o autor, não é considerado imitação, pois as crianças vão além do que é fornecido a elas pelos adultos. Trata-se, portanto, do que o autor chama de uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2003). Deste modo, as crianças participam ativamente na cultura, tanto na produção quanto na mudança, independentemente de estarem situadas individualmente ou no convívio coletivo.

A importância da socialização das crianças através das brincadeiras e dos brinquedos também pode ser considerada uma das principais especificidades das culturas infantis. Para Brougère (1998b), a brincadeira é um processo dinâmico de inserção cultural no qual as crianças se apropriam ativamente de conteúdos preexistentes. O brinquedo, por sua vez, é um objeto que carrega significados e possui valor cultural, o que não impede que sua manipulação possa ser livre, sem necessariamente estar condicionada às “funcionalidades” iniciais indicadas a/por ele. Para o autor, “toda a socialização pressupõe apropriação de cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela” (BROUGÈRE, 2006, p. 40), e é através das múltiplas interações, nas/pelas brincadeiras, que as crianças produzem significados, se apropriam de códigos culturais e sociais, e geram a “cultura lúdica”.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROGERE, 1998, p. 3)

Portanto, ao reconhecermos a existência de culturas infantis, percebemos que as crianças possuem outros modos de descobrir e aprender o mundo entre elas, uma vez que transitam pela pluralidade de culturas sem preconceitos, e chegam ao mundo dispostas a experimentar e a conhecer o desconhecido. Embora muitas nasçam em contextos limitados, às vezes até silenciados, existe a necessidade de se assegurar esta liberdade do grupo infantil,

que se mantem como resistência cotidiana de quem não quer ser invisível na sociedade, mas que pretende aparecer na cena como atores sociais que apresentam protagonismo e agência, formulando seus modos de viver.

2.4 MÍDIAS, ARTEFATOS E SUAS MEDIAÇÕES

A partir do protagonismo das mídias e das diferentes formas de interagir com a cultura digital e seus artefatos (FANTIN, 2018), as crianças já não se relacionam nem se apropriam das informações como em outros tempos. Esta nova realidade da sociedade contemporânea, mais técnica e industrial, traz outras características a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser consideradas a “fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2009, p. 21). Agrega-se a isso, a perspectiva da mobilidade e do digital, em que as TICs também passam a ser denominadas de Tecnologias Digitais e/ou Tecnologias Móveis.

Estas mídias não são só meios ou veículos de informações, pois além de atuar como mediadoras das relações sociais, são “formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, 96). Elas alteram os modos de interagir, de acessar informações e mudam também as formas de comunicação entre as pessoas, de forma que o ato de comunicar algo a alguém se torna menos complexo pelas facilidades de conexão, menos lineares e mais repletas de possibilidades e recursos, alterando a socialização entre os sujeitos, que agora podem se inter-relacionar através dos e com os dispositivos eletrônicos e digitais.

Estes dispositivos digitais têm avançado rapidamente sobre os processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário, identidades etc.), e repercutem nos modos de viver a infância (BELLONI, 2009). Além disso, tornaram-se inevitáveis para a convivência na sociedade contemporânea, pois alteram consideravelmente o funcionamento dos processos e as relações nos âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Hoje, as mudanças provocadas pela cultura digital são marcadas também pela mudança na convivência entre as gerações, concebendo novas práticas culturais, com diversidades intergeracionais e interclasses, que contam com o auxílio de múltiplas linguagens, mais interativas e participativas, e que, por vezes, necessitam de parcerias em leituras conjuntas das mídias.

É preciso entender que as novas gerações refletem os modelos culturais do seu tempo nas formas de expressão que adotam. Do mesmo modo, a distância que se estabelece no diálogo entre as gerações é também determinada pela carga cultural traduzida pelos adultos. (FRANCO, 1997, p. 32)

Assim, a cultura digital propicia novas formas de consumo e novas práticas que podem ser entendidas a partir dos “usos, representações e apropriações” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 110) dos artefatos tecnológicos, os quais ampliam o acesso às informações e aos conhecimentos, e criam uma “sociedade em rede”, que possui recursos técnicos para obter, criar, transmitir, compartilhar conteúdos a todo o momento, de qualquer lugar do mundo. Essas práticas também têm sido denominadas de novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

O movimento de compartilhamento e trocas de informações não é apenas técnico, utilitário e receptivo, ele partilha de uma pluralidade de culturas. Conforme os contextos sociais, tal prática perpassa diversas realidades sociais, modificando distintas realidades e visões de mundo e provocando rupturas e significação social, de acordo com a bagagem cultural e com a condição social que cada sujeito possui, o que interfere “nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo” (BELLONI, 2009, 17).

Considera-se que “na formação do cidadão para viver no mundo contraditório que o progresso vem construindo não cabem mais ditaduras de pontos de vista. Lidar com as pluralidades é o grande desafio que se apresenta ao homem do futuro.” (FRANCO, 1997, p. 35). Este “homem”, que já não é mais um prospecto do futuro, mas sim aquele que convive no presente com as velozes mudanças tecnológicas, deixou de ser apenas expectador de coisas prontas e acabadas, e passou a ser usuário/autor e produtor de conteúdo, responsável por criar e disseminar informações e produtos.

Além dos “conteúdos autorais” de sujeitos “comuns”, existe também o que é elaborado em larga escala pelo “mercado”. São produções que nascem e se desenvolvem junto com a indústria cultural sob a lógica do capitalismo globalizado, com interesses próprios, que direcionam seus produtos para alcançar o consumo de determinados públicos e, com isso, alcançar seus objetivos financeiros, ideológicos e políticos. Deste modo, é necessário saber distanciar-se para “filtrar/selecionar” criticamente os conteúdos acessados sem deixar-se “dominar” por eles.

E, no caso das crianças, esta relação com as mídias, com a cultura digital e seus repertórios precisa ser mediada. Ou seja, é preciso problematizar as dimensões do consumo “e

suas relações com o imaginário infantil e as identidades sociais, culturais, cognitivas e afetivas das crianças e suas subjetividades em constante devir” (FANTIN, 2016, p. 613).

Esta mediação, entendida como “práticas de negociação e produção de sentidos nos cenários contemporâneos” (OROFINO, 2008, 114), é fundamental para oportunizar às crianças uma apropriação democrática, crítica e criativa destas produções culturais e de suas fontes de informação, de modo que as crianças, desde cedo, dentro de suas especificidades e necessidades, também possam aprender a desconfiar das coisas que veem, escutam, leem, ouvem. Logo, é importante que elas também possam, oportunamente, não só dominar as ferramentas e as técnicas, mas saibam utilizá-las para criar, se expressar, pesquisar informações/fontes, explorar seus recursos, atuando como produtores/autores de todo tipo de mensagens. Nesse processo, é bom lembrar que,

Na relação entre infância, mídia e economia, a participação das crianças ocorre tanto pela produção quanto pelo consumo infantil. Os produtos culturais para a infância (livros, cinema/filmes, televisão, jogos) e outros produtos de consumo para crianças (moda, guloseimas, material escolar, serviços recreativos) fazem parte de um dos segmentos de mercado de difusão mundial. E, embora saibamos que as crianças têm direito ao consumo, é importante discutir o tipo de consumo digital ao qual as crianças estão submetidas e as formas de mediação na perspectiva da mídia-educação, entendida como educação para cidadania. (FANTIN, 2016, p. 604)

Desta forma, já que elas se constituem como um direito fundamental da humanidade no contemporâneo, a sociedade precisa oportunizar e regular as práticas de mídia-educação, o que já se observa em documentos, conferências, convenções, seminários, inicialmente propostos pelos organismos internacionais – entre eles a UNESCO,²¹ desde 1960, e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CIDCA, 1989) –, e em práticas as mais diversas implementadas por muitos países signatários.

Em todos estes documentos/eventos, a oferta da mídia-educação está atrelada ao exercício pleno da cidadania, isto é, a participação ativa dos sujeitos, baseada na valorização das diversidades culturais e identitárias, e a inclusão digital para emancipação social, o que envolve a qualidade do acesso às mídias e à informação e a mediação cultural, independente de classe, etnia, idade. Para Rivoltella (2012), o sentido da mídia-educação é uma educação “com, para, através” das mídias; este “para” é relativo à apropriação crítica dos conteúdos e mensagens, o “com” é sobre o seu uso como ferramenta didática, como instrumento de apoio

²¹ Entre alguns, podemos destacar: L’education aux medias (1984); International Conference Educating for the Media and Digital Age (1999); L’education aux médias: actes e synthèse do Seminário Euro-mediterrâneo (2005); L’education aux médias: actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris (2007).

ao professor, e o “através” diz respeito à habilidade de produção nas instituições educativas, que compreende também a organização do trabalho que é proposto às crianças.

Desta forma, é possível que os sujeitos não apenas operem as “máquinas”, mas consigam analisar, compreender e refletir criticamente sobre os seus conteúdos, a fim de produzirem conhecimento de forma colaborativa e coletiva, e, ainda, que tenham liberdade para se expressar, participar da vida cultural e gerar outras possibilidades de comunicações criativas, tornando-se sujeitos empoderados.

E embora ainda não haja consenso quanto ao uso e significado do termo mídia-educação, parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias. A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais. (FANTIN, 2011, p. 28)

No Brasil, devido às desigualdades econômicas e sociais, o acesso e a inclusão digital destes artefatos tecnológicos não ocorrem de igual modo para todos, pois grande parte da população ainda não possui o mínimo para a sua sobrevivência digna. Isso acarreta falta de oportunidades de melhoria das condições de vida, exclusão da cultura digital e de uma educação para as mídias. Para Fantin e Girardello (2009), esta realidade cria um “abismo digital” não só em relação às questões de acesso aos equipamentos e ao uso utilitário das tecnologias por crianças e jovens, mas também em questões relacionadas às dimensões da cultura popular, que romperiam com a dicotomia entre modernidade e atraso.

É preciso perceber que no Brasil há muitas “manifestações culturais que correm por fora do ciberespaço, entendendo essa ausência não necessariamente como atraso, pobreza simbólica ou incompetência, mas sim como diferença valiosa e eloquente, possível lugar de constituição crítica” (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 72). Nesse sentido, as autoras enfatizam a necessidade de levar em consideração a relação dialética entre escola, mídias e culturas populares, e de “assegurar que a democratização do acesso digital signifique a ampliação da participação dos variados setores da população e não apenas uma forma nova de aproximação a velhos modos de discriminação e dominação” (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 72).

Somente com a democratização dos conhecimentos e das informações em todas as esferas sociais que os sujeitos poderão começar a se sentir integrados a esta sociedade contemporânea. E isto deve ser pensando quando se promove a socialização das novas gerações, pois, ao mesmo tempo que as crianças e jovens são “atores principais” e sujeitos ativos nesta sociedade, elas também sofrem com a ação de várias instituições, o que inclui a

família, a escola, as igrejas e as diferentes mídias, que têm concorrido cada vez mais com estas outras instâncias de socialização (BELLONI, 2007).

Embora estas instituições sejam também responsáveis pela mediação educativa das novas mídias, esta demanda acaba recaindo de uma forma mais incisiva sobre os sistemas de ensino com suas instituições de educação formal e seus professores. Quem, senão eles, poderia contribuir para a socialização das novas gerações com as mídias, amenizando as desigualdades sociais brasileiras, democratizando as oportunidades educacionais de acesso ao saber a um grande número de pessoas de todas as idades e classes sociais? E quem mais poderia chamar a atenção e refletir com as crianças e suas famílias acerca do papel desempenhado pelas diferentes mídias nesta sociedade contemporânea?

É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (sobretudo nas camadas mais pobres) tenham condições de conscientizar seus filhos e educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral e da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão. (UNESCO, 1984 apud BELLONI, 1991, p. 41)

Embora o contexto da citação acima tenha mais de trinta anos e muita coisa tenha mudado de desde então, sabemos que no Brasil os sistemas de ensino ainda estão muito longe de cumprir com todos os desafios necessários para viabilizar uma verdadeira educação para as mídias, e que, para tal, são necessários muitos investimentos nas redes de ensino e nas instituições educativas em todos os níveis, como aquisição e acesso aos equipamentos tecnológicos de qualidade, além do acesso e da ampliação de conectividade à internet por banda larga em várias regiões, sem falar na manutenção/substituição constante dos equipamentos para que não se tornem obsoletos rapidamente.

Aliado a isso, é necessário propiciar uma formação inicial e continuada para seus profissionais, com políticas públicas de longo prazo que se adequem às realidades locais das redes de ensino, bem como a realização de pesquisas que possibilitem novas metodologias de ensino para lidar de forma consistente com a atualidade dos novos “materiais pedagógicos” ou artefatos digitais que, cada vez mais, fazem parte da vida das crianças, como celular, smartphones, tablets etc.

Sobre a formação de professores, é necessário destacar ainda a questão como estes sujeitos vivenciam as mídias e as tecnologias em suas vidas, observar sua diversidade de

repertórios midiáticos e culturais e quais consumos eles praticam em seu tempo livre. Estas questões são importantes porque, embora não estejam diretamente atreladas à formação inicial e à continuada, acabam influenciando no afastamento ou na presença destes artefatos nas práticas pedagógicas.

No Brasil, por um longo período, as TICs e, conseqüentemente, a mídia-educação não fizeram parte dos currículos dos cursos de formação de professores, e, atualmente, em muitos currículos ainda aparecem de uma forma muito tímida ou nem chegam a fazer parte deles. Ora, na realidade atual, isto é algo que precisa ser revisto, afinal, como os professores podem ensinar aquilo que não chegaram a aprender, ou que ainda não têm o domínio suficiente?

Embora seja reconhecida a importância das TICs nas instituições educativas formais, os sistemas de ensino brasileiro, em todos os níveis, ainda estão distantes de alcançar os patamares de países de “primeiro mundo”. Há indícios de algumas iniciativas/projetos isolados que têm buscado se aproximar de uma proposta educativa na perspectiva da mídia-educação, mas que ainda estão distantes de serem concretizadas e ampliadas a nível nacional.

No caso brasileiro, o que nossa experiência tem mostrado é que a escola está mudando e os professores não necessariamente são resistentes às mudanças. Pelo contrário, em uma boa parte deles encontramos profissionais animados e comprometidos com as radicais transformações do sistema. Por isso e mais do que tudo precisam ser fortalecidos a partir da melhoria da sua formação, condições de trabalho e salário. (PRETTO, 2014, p. 348)

Diante de um cenário de poder crescente das mídias, ampliado pela digitalização e pela convergência tecnológica, a formação dos professores deve ser vista “como possibilidade de reelaborar criticamente aspectos da vivência e da experiência do sujeito e sua relação com o conhecimento para vislumbrar a perspectiva da autoformação; condição para entender a formação como transformação” (FANTIN, 2012, p. 58). Esta formação pode levar os professores a considerar a mídia como uma das múltiplas linguagens necessárias à inserção das crianças na cultura, “como um conjunto de formas e trabalhos culturais” (RIVOLTELLA, 2012, p. 23), na intenção de conhecer alguns aspectos, tais como: quem são seus usuários, a qual idade a mídia-educação se destina, em que fase do desenvolvimento é possível desenvolver determinadas competências midiáticas e digitais.

Neste sentido, sobre a adequação do uso das telas, Tisseron (2016) evidencia a importância de proposições de mediação pelos adultos, a fim de negociar com as crianças suas escolhas e criar formas de aproximação para conhecê-las melhor, de modo a compreender realmente suas necessidades e seus medos nesta sociedade da informação, ou seja, a relação

com as telas deve se dar de forma conjunta. Assim será possível acompanhar o processo de aprendizagem, que envolve a *literacia*²² (letramento midiático) e o desenvolvimento do *pensamento crítico*²³ (construção da leitura crítica da realidade), das crianças e jovens (RIVOLTELLA, 2012). Nessa perspectiva, reafirmamos que,

Hoje, as mídias não podem mais estar excluídas de um processo educativo que envolva as múltiplas linguagens e os novos letramentos, pois além de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, as múltiplas alfabetizações e os múltiplos letramentos dizem respeito também a cidadania e ao pertencimento cultural. (GIRARDELLO; CHAGAS; SCHKINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 170)

As instituições educativas e seus professores precisam se permitir circular por caminhos talvez não tão conhecidos, para compreender as diversas linguagens (audiovisuais, digitais, artísticas, entre outras) e os elementos dessa cultura digital que envolvem a realidade contemporânea, de modo a evitar que suas práticas e propostas sejam equivocadas.

Como forma de ajudar os professores a refletirem sobre a importância das mediações educativas perante as mídias e a criarem propostas nas instituições educativas para crianças, situamos diversos exemplos de possibilidades que podem ser realizadas de forma lúdica nos contextos educativos:

Uso de audiovisual e filmes: ampliar o repertório fílmico e cultural por meio da diversidade de gêneros de produções para crianças, recuperando desde clássicos como os filmes de Chaplin até os curtas de produção local acessíveis em sites diversos.

Apreciação de produções culturais e midiáticas: arte, literatura, cinema, diversas linguagens (oral/verbal, corporal, escrita, sonoro/musical, teatral, mímico/gestual, plástica/visual, audiovisual, cinematográfica/televisiva, digital).

Uso de máquina fotográfica digital: fotografia e filmagem para registro e diferentes formas de expressão.

Uso do gravador: registro sonoro/musical e práticas lúdicas de interlinguagens (brincar com a voz, entrevistar, contar e ouvir histórias);

Webradio: Elaboração de programas radiofônicos (musicais, jornalísticos, peças de publicidade etc.).

Uso do computador: atividades com jogos, desenhos, pintura, textos e materiais multimídia.

Uso da internet: interação com as crianças e brincadeiras compartilhadas em sites da internet, pesquisas a partir da curiosidade, formas de navegação segura, riscos e possibilidades da participação em redes sociais.

Videogames: resolução de desafios no plano simbólico que podem estimular outros meios de expressão e interação das crianças.

Celular: problematização do acesso e da real necessidade de uso por crianças pequenas, suas diversas funções (comunicar, enviar e receber mensagens, fotografar, filmar, jogar, ouvir música, acessar às rede) e formas de uso ético.

Produção de mídia: brincar com as mídias e produzir mídias a partir de diferentes possibilidades de autoria de imagens, exposições, jornais, revistas, audiovisuais, vídeos etc.

²² O termo original é *literacy* (Cf. ENNIS, 1987 apud RIVOLTELLA, 2012, p. 24).

²³ O termo original é *critical thinking* (Cf. ENNIS, 1987 apud RIVOLTELLA, 2012, p. 24).

Educação face ao consumo e ao consumismo: identificar práticas de consumo e consumismo como sensibilização crítica aos apelos da publicidade. (GIRARDELLO; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 172-173)

Mesmo com todos os esforços por parte de professores, instituições e pesquisadores, o campo da mídia-educação ainda não se consolidou no Brasil. E isto ficou notório na atual conjuntura mundial que, diante de uma pandemia e da necessidade de distanciamento social, forçou famílias, professores, instituições e redes de ensino a se “reinventarem” rapidamente e a aprenderem a usar as TICs e seus recursos (como videochamadas, aplicativos, programas de edição de vídeos etc.), na tentativa de ofertar/receber educação remota às crianças, jovens e adultos de todos os níveis de ensino.

Tal demanda vem modificando as relações que os profissionais da área da educação estabelecem com as mídias e com as produções culturais oriundas delas, fazendo-os não só refletir, mas consolidar novas práticas, modificar métodos de ensino, produzir conteúdos e propor novas mediações para as aprendizagens, o que também gerou para a maioria uma sobrecarga de trabalho e um desgaste emocional em relação às cobranças de todas as partes.

Desta experiência nova e ainda em andamento, já podemos refletir e tirar algumas conclusões provisórias: a) ainda não é possível, ao menos no Brasil, ofertar uma educação não presencial de qualidade para todos, já que cerca de 30% dos domicílios²⁴ não tem acesso a banda larga de internet, e em vários deles há ausência ou presença limitada de equipamentos tecnológicos para todos os seus integrantes, o que dificulta o acesso dos estudantes às propostas educativas, acentuando ainda mais as desigualdades sociais; b) as instituições e redes de ensino precisam ser melhor equipadas e seus profissionais precisam de capacitação para aprender a lidar com estes artefatos tecnológicos; c) as famílias não têm condições objetivas, técnicas e emocionais para assumir a mediação, mesmo que partilhada, da educação “escolar” das crianças, uma vez que também sofrem com as consequências deste período atípico e nem sempre possuem escolaridade compatível para suprir determinadas demandas; no Brasil há muitos casos em que os responsáveis pelas crianças são analfabetos e/ou analfabetos funcionais; d) é necessário sempre manter canais de comunicação abertos com as famílias, propondo que se engajem na formação de seus filhos; e) as universidades/grupos de pesquisa/pesquisadores precisam caminhar mais próximas das redes públicas de ensino, de modo a propor discussões, reflexões e formações a respeito da educação não presencial e auxiliar na criação de possíveis estratégias que amenizem os impactos da pandemia na vida

²⁴ Dados do levantamento “TIC domicílios 2019”, formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic). Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 01 set. 2020.

das pessoas e na educação; f) mesmo com todas as dificuldades, grande parte dos profissionais da educação são capazes de avançar em propostas de qualidade relativas às mídias e produzir bons conteúdos que ampliam os repertórios culturais dos estudantes; g) a ação de pesquisar/buscar novos saberes e fazeres está latente entre os professores de todos os níveis de ensino da educação básica; h) a valorização dos profissionais da educação e a promoção de políticas que visem uma educação pública de qualidade para todos são medidas urgentes e indispensáveis no país.

Desta forma, temos um longo caminho a percorrer nas perspectivas crítica-reflexiva, instrumental-metodológica e expressivo-produtiva da mídia-educação relacionadas às práticas pedagógicas (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

É preciso promover condições para o desenvolvimento da autonomia na interação com os meios, de forma a favorecer a formação crítica de cidadãos, não apenas de usuários, incluindo desenvolvimento de critérios de busca. Propiciar a fluência tecnológica significa utilizar de forma crítica as tecnologias da informação e comunicação, interagir com palavras, gráficos, imagens, sons; localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação; conhecer e dominar as regras necessárias à prática social da comunicação com suporte nas mídias visando a uma aprendizagem significativa, autônoma e contínua, como diz Almeida (2005). Isso oportuniza a produção de conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida, em relações e interações comunicativas e de participação na cultura. (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 79-80)

Esta autonomia e fluência tecnológica podem ser construídas de maneira consciente e com outras responsabilidades, principalmente quanto ao tempo e ao modo de utilização, pois estes novos artefatos tecnológicos digitais carregam consigo inúmeras possibilidades, mas também diversos riscos, entre eles, persuadir e instigar nas crianças e jovens (mas não só) um fascínio que pode gerar dependência e novas formas de consumo que nem sempre são saudáveis para os sujeitos.

Ao passo que a mídia vem contribuindo ao processo de socialização das crianças, nossa preocupação se volta às experiências das crianças e à organização das atividades no espaço-tempo institucional, uma vez que elas vivenciam as tecnologias eletrônicas e também são público-alvo de diferentes formas de violência simbólica que a mídia transmite. Dessa forma, as tecnologias vêm nos mostrando que, apesar da separação entre adultos e crianças, a oferta de produtos para ambos tem sido semelhante, em que o mesmo produto direcionado ao mundo adulto, ao ser rotulado como “kids” ou “junior” passa a ser ofertado ao público infantil. (MULLER, 2014, p. 67)

Mediante tais situações, se torna prioritária a presença de uma educação para as mídias em todas as esferas sociais, principalmente nos sistemas educacionais, com propostas de mídia-educação que, além de serem pautadas nos “quatro C” da mídia-educação (*cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania*), fazendo uma analogia com os “três P” dos direitos

das crianças em relação às mídias (*proteção, provisão e participação* – Cf. FANTIN, 2011, p. 30), sejam respeitadas com as crianças e suas infâncias.

O direito à proteção diz respeito à regulação dos meios e instituições sociais em que as crianças estão inseridas e socializam com outros sujeitos e, neste ponto, devemos estar atentos ao que elas fazem, assistem e a que conteúdos estão conectadas; enfim, saber o que costumam fazer nas “redes”. Saber o que as crianças consomem é fundamental para evitar que fiquem expostas a qualquer tipo de violência simbólica, tenham acesso a conteúdos danosos ou de baixa qualidade para sua faixa etária, e, ainda, evitar casos de abuso e exploração por meio destes artefatos e/ou por pessoas/empresas mal intencionadas.

O direito à provisão de todos os direitos sociais da criança implica na salvaguarda da sua vida, através do cuidado com sua saúde, educação, segurança social, convivência social e familiar bem como o direito à cultura. Com relação às mídias, este direito deve prover também, o acesso aos meios e seus conteúdos, o que inclui a oferta de produções culturais de boa qualidade às crianças, de modo que contribuam para a formação e a ampliação de seus repertórios culturais.

O direito à participação deve ser garantido respeitando as especificidades das crianças, a saber, a liberdade de expressão, a autoria, a autonomia, a escuta do que elas têm a dizer e o acesso aos processos comunicativos, às informações e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, de acordo com o seu período do desenvolvimento, tendo em vista a construção de sua identidade. Na cultura digital, este direito por vezes tensiona com a proteção, pois garantir a participação não assegura que as crianças estejam protegidas de algumas situações que ferem outros de seus direitos.

Enfatizamos que assegurar os direitos de proteção, provisão e participação da criança implica defender os direitos culturais não apenas em relação às mídias, mas também em relação à arte, ao brincar, à cultura e conhecimento científico, tecnológico, artístico, lúdico e poético, aos espaços de formação, à natureza, à integridade psicológica e à inclusão social, cultural e política da infância na perspectiva de sustentabilidade de tais direitos. (FANTIN, 2016, p. 612-613)

São nestes três direitos interdependentes que a mediação cultural deve se fundamentar, buscando reflexividade sobre as práticas culturais/educativas desenvolvidas em todas as esferas sociais e no ambiente de uma cultura no plural, na qual crianças aprendem com crianças, com jovens e adultos, e estes, por sua vez, aprendem com elas. Juntos, crianças jovens e adultos podem reinventar/criar novas práticas e reinterpretar o mundo, sempre considerando as dimensões corporal, imaginativa, lúdica e poética infantis.

2.4.1 O uso das mídias na educação infantil

Embora não haja consenso a esse respeito, aos poucos, a presença das mídias na educação infantil vem se tornando cada vez mais comum. Através das falas das crianças e de suas atividades espontâneas/autônomas/autorais, é possível observar que parte de seus repertórios sofrem influências das produções midiáticas de diversas formas: pela imitação de personagens; pela narração de alguma história/situação que assistiu em filmes, desenhos animados, programas de TV, vídeos de canais como YouTube e/ou outros sites/dispositivos de entretenimento, como jogos de videogame; pela escolha de músicas para ouvir e dançar; pelo comportamento perante as brincadeiras; entre outros.

Tal realidade nos obriga a refletir sobre o contexto sócio-econômico-cultural em que as crianças estão inseridas, seus direitos e suas especificidades mediante a imersão delas na cultura digital. É fundamental discutir sobre as mudanças nas suas práticas culturais, bem como os possíveis riscos diante do uso/consumo inadequado das mídias, e isso envolve discutir possibilidades de reelaborar criticamente os conteúdos, as formas e as práticas como/a que elas têm acesso pelos artefatos tecnológicos.

A contemporaneidade vem sendo marcada pela cultura digital e a forte presença das tecnologias, sobretudo as digitais, que oferecem um novo espaço de interação, aprendizagem e práticas culturais. As formas de participação revelam tanto noções de pertencimento, exclusões, conexões como concepções de crianças e condições de infância vividas em diferentes tempos e cenários. (MULLER; FANTIN, 2019, p. 1)

Tais situações ficam explícitas no contato com as crianças que frequentam instituições de educação infantil, tanto públicas como privadas, pois muitas delas antes mesmo de aprender a caminhar já possuem acesso às telas e seus conteúdos. Tal fato demonstra que muitos adultos estão disponibilizando estes artefatos aos pequenos sem fazer a mediação e o controle necessários em relação ao tempo de uso e aos conteúdos que circulam nessas telas.

Deste modo, não é possível mais negar que as mídias vêm compondo os cenários, os tempos e fazendo parte da cultura lúdica das crianças. É comum vermos bebês (de 0 a 2 anos), dentro das instituições educativas, interessados nas telas de computadores e/ou celulares, fazendo de conta que estão realizando uma ligação, em um celular/telefone de brinquedo, ou passando seus dedinhos nas telas, reais ou não, na tentativa de modificar o “conteúdo” através da tecnologia *touch screen*. Mais comum ainda é perceber, reproduzido no enredo das brincadeiras das crianças de três, quatro, cinco e seis anos, fatos que aconteceram no episódio

da novela ou do *reality show* do momento que, mesmo sendo considerados inapropriados para esta faixa etária, as crianças acabam assistindo com suas famílias.

O fato é que as crianças de 0 a 6 anos de idade estão interagindo com o universo midiático e com sujeitos que permanecem um longo período de seus dias “conectados” a estas novas tecnologias digitais,²⁵ quer concordemos ou não com esta realidade; e determinadas situações independem da posse de tais dispositivos, pois isso se dá de forma indireta e/ou através da convivência em diferentes ambientes.

Basta observar para percebermos que o brincar infantil e, portanto, a cultura da infância é permeada por elementos, produções e equipamentos da cultura digital e de massa, tanto de forma lúdica e imaginária, através das representações infantis, como por intermédio de alguns artefatos, tais como videogames, smartphones, tablets, câmeras digitais, notebooks, além das TVs e de outras mídias, como livros, jornais, revistas, CDs e pen drives, cujos conteúdos deixaram de ser explorados apenas por adultos e passaram a compor ou a refletir diretamente em brincadeiras infantis.

Esses modos de ser criança em contato com as telas digitais, revelam que o brincar e a socialização se constituem de outro modo e tanto as brincadeiras como os diferentes artefatos tecnológicos analógicos e digitais, possuem lugar de destaque, promovem mediações e formas de participação no contemporâneo. (MULLER; FANTIN, 2019, p. 2)

Enquanto responsáveis pela formação cidadã e pela socialização das crianças nas diversas culturas, não podemos ficar alheios nem negar algumas situações, uma vez que, no Brasil, mesmo com todas as desigualdades, há uma inserção cada vez mais precoce dos pequenos nos usos destes artefatos. E tal fato precisa ser discutido.

No caso específico das creches e pré-escolas, existem demandas a serem incluídas nas propostas pedagógicas, de modo a problematizar as reais condições e necessidades de acesso a determinados dispositivos e produções de acordo com cada faixa etária. Aliado a isso, deve-se viabilizar e regular a mediação/formação dos professores, a escolha/filtro de qualidade dos conteúdos e o tempo de permanência diante das telas em casa/na escola, no intuito de que, ao mesmo em tempo que se promova certos usos, se garanta a proteção/preservação de todos os direitos das crianças.

Pesquisas internacionais e nacionais, que se debruçam a entender o papel das novas tecnologias na vida das crianças pequenas, enfatizam que ainda não há um consenso sobre

²⁵ Em tempos de pandemia, esta situação tomou proporções ainda maiores, pois muitas crianças e adultos permanecem ainda mais tempo em frente às telas, por conta de suas demandas escolares e de trabalho e, conseqüentemente, pela falta de tempo e possibilidades (considerando as orientações de isolamento social) para realizar outras atividades em família.

como deve ser a inserção e o uso destes artefatos. Para alguns especialistas, é necessária a proibição de acesso em determinadas faixas etárias,²⁶ enquanto para outros, o uso deve ser mediado, controlado e combinado. Tisseron (2016), por exemplo, defende que crianças até os três anos não devem ter contato com as telas; Papert (1998),²⁷ Hauglhand (1999),²⁸ Silva Filho (2004)²⁹ e outros fazem ressalvas a respeito do uso das mídias eletrônicas e digitais pelas crianças acima dos três anos de idade. Tal discussão não é simples, visto que, além da associação de experiências concretas com a vontade de experimentar o computador, certas práticas podem contribuir para a construção da cidadania e para a ampliação das experiências da criança (GIRARDELLO, 2008).

Ao tratar da produção cultural infantil diante das telas, Girardello (2008) busca entender de que modo os processos imaginativos das crianças pré-escolares (de 4 a 6 anos) ocorrem diante da “brincadeira na internet”, principalmente no tocante à produção narrativa oral realizada enquanto navegam em sites infantis e de entretenimento.

O uso do computador pelas crianças pequenas com certeza demanda reflexão e critério, e é nesse sentido que este trabalho procura contribuir. Mesmo assim, a grande oferta de imagens, textos e narrativas de boa qualidade disponíveis na internet – para quem se dispuser a procurá-los e contar com parâmetros para embasar tal tarefa – é uma justificativa considerável para que as crianças de pré-escola tenham a opção de acesso à rede, especialmente naqueles contextos sociais em que o acesso a livros e outros materiais pedagógicos é rarefeito. Acreditamos que o papel da mediação adulta e o da riqueza simbólica do entorno cultural geral, decisivos para a qualidade da recepção infantil de televisão, sejam igualmente determinantes da qualidade das experiências infantis com a internet, e inseparáveis de qualquer consideração crítica que possamos fazer sobre elas. (GIRARDELLO, 2008, p. 129-130)

A autora conclui afirmando que o acesso mediado ao computador com internet pode ser uma opção de garantia do direito de acesso às produções culturais projetados para as crianças, principalmente em contextos mais desfavorecidos. Por isso a importância da mediação adulta: assegurar a riqueza simbólica do contexto cultural imediato que a brincadeira imaginativa propicia diante dos computadores, visto que segue as regras de interatividade e fantasia das demais brincadeiras infantis.

²⁶ Podemos incluir aqui as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS): para bebês de até 1 ano, não é recomendado ter contato com as telas; para os de 1 ano, não é recomendado tempo sedentário de tela; e para as crianças de 2 até 4 anos, o tempo máximo sugerido é de uma hora por dia. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em: 01 set. 2020.

²⁷ Cf. PAPERT, S. Technology in schools: to support the system or render it obsolete, Milken Exchange on Education Technology. Disponível em: <http://https://www.mff.org/publications/>. Acesso em: 01 set. 2020.

²⁸ Cf. HAUGLAND, S.W. What Role Should Technology Play in Young Children's Learning? *Young Children*, v.54, n6, p. 26-31, Nov. 1999. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ597728>. Acesso em: 01 set. 2020.

²⁹ Cf. SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004.

Em pesquisa recente com famílias e professores de EI, Muller (2019) constatou que o uso das tecnologias digitais nesta etapa de ensino não está consolidado, de modo que muitas vezes está voltado para a dimensão do recurso, com criação de propostas reduzidas e/ou que dependem de terceiros para serem realizadas. Ao questionar as famílias, a pesquisadora constatou que muitas delas consideram a mediação no uso das tecnologias uma atribuição da escola, e esta, por sua vez, delega parte dessa responsabilidade às famílias, configurando um círculo vicioso diante das demandas inerentes ao uso destes artefatos pelas crianças (MULLER, 2019).

Assim, o que temos visto nas instituições de EI é um uso das tecnologias ainda tímido, com propostas pontuais, de acordo com as sensibilidades/necessidades/projetos de cada profissional e/ou grupo de crianças, como, por exemplo, o uso de câmera/celular para registro das atividades (fotografia e audiovisual), mais frequente pelas professoras do que pelas crianças; o uso do computador/celular com internet para pesquisas ou acesso a vídeos, filmes e músicas em plataformas/sites; a utilização de projetor multimídia para apresentações diversas; o uso de videogames/jogos eletrônicos e digitais educativos; e o obsoleto retroprojetor, que ganhou uma nova função, sendo utilizado para fazer teatro de sombras.

Além de tais artefatos, vale lembrar o uso mais recorrente dos aparelhos de som e de televisão nas instituições. Sobre a televisão, Soler (2015) constatou que, nas instituições públicas de Educação Infantil de Florianópolis/SC, as profissionais não percebiam a importância da mediação cognoscitiva ao utilizarem este aparelho com as crianças, de modo que ficou evidente, em suas observações, a ausência de planejamento e de critérios de escolha para o que seria assistido, assim como de uma análise e reflexão acerca do que era proposto às crianças. Deste modo, a maioria das professoras se limitava a conhecer o repertório cultural das crianças, sem pensar noutras possibilidades educativas.

Independentemente dos entendimentos e direcionamentos discutidos nas diversas pesquisas, é necessário relativizar certos fatores diante da inclusão e permanência das mídias no cotidiano da EI, isto é, “interessa vislumbrar a possibilidade de diálogo a partir do nosso lugar e da nossa singularidade cultural, inclusive para ‘estranhar o familiar’ e problematizar certas práticas que nos parecem tão naturais, mas que só o distanciamento crítico possibilita pôr em questão” (FANTIN, 2016, p. 127). Somente assim poderemos oportunizar mediações mais significativas nas experiências das crianças com as mídias e tecnologias neste nível de ensino.

3 PRODUÇÕES CULTURAIS INFANTIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL



(Mafalda, Quino)

O repertório cultural infantil é a base da compreensão do mundo e da criação para as crianças, e, a partir desta compreensão, são os adultos os responsáveis por apresentar e possibilitar experiências às crianças considerando o grande acervo cultural produzido pela humanidade, de modo a provocar nelas uma reflexão crítica e uma mediação criativa e interativa. Esta ampliação de repertório requer uma educação voltada para a quebra de estereótipos, preconceitos e para a desconstrução de certezas, na busca de novos olhares que se abram ao multiculturalismo. Este capítulo aborda a importância das produções culturais na constituição dos repertórios infantis e das possibilidades de trabalho na Educação Infantil.

3.1 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS INFANTIS

A tirinha da personagem Mafalda inicia este capítulo na intenção de nos fazer refletir criticamente sobre o papel das produções culturais na educação e na vida das crianças. Como tem acontecido o processo de socialização e a construção de conhecimento das crianças? Qual a participação delas nesta sociedade? E qual o papel da educação na ampliação dos repertórios culturais infantis?

Partindo destas e de tantas outras questões, consideramos a educação um ato inerentemente humano, uma prática social complexa que precisa garantir as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural) necessárias para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esta educação perpassa

implicações políticas, econômicas, sociais, culturais, comunicacionais, éticas e estéticas, e são desafiadas na contemporaneidade pelas velozes mudanças no campo das tecnologias da comunicação e da informação, incluindo o surgimento de novas mídias, que vêm alterando o modo de ser e estar das pessoas no mundo.

As mídias de hoje, em especial a grande rede mundial de computadores (www) e todas as plataformas de convergência, estão muito presentes e provocam uma intensa circulação de significantes e significados. Porém, mais do que unívocos e uníssonos, os sentidos sociais são cada vez mais conflitantes, negociados e negados, numa realidade em que as possibilidades de produção e distribuição se amplificam e tudo fica mais acessível à cópias, ao uso e à apropriação. (OROFINO, 2008, p. 114-115)

Essas novas relações humanas, atravessadas pela mídia e seus artefatos, estão presentes nos mais variados contextos e instituições sociais, e na educação formal elas vêm exigindo modificações nos modos de aprender e ensinar, uma vez que o jeito como as crianças contemporâneas aprendem e se desenvolvem é distinto daquele das crianças de tempos passados, e demandam novas mediações, motivações e possibilidades.

Segundo Fantin, existe uma “desagregação da ideia de infância e da educação como formação e experiência cultural” (FANTIN, 2003, p.1), sendo fundamental a recuperação destes significados. Tal recuperação perpassa pelas experiências formativas, que, segundo Kramer (1998), devem ser críticas, de indignação, resistência e emancipação. Para a autora, cultura é formação cultural, e precisa contemplar as experiências nas suas múltiplas linguagens e modalidades das produções artísticas: na literatura, nas artes visuais, na dança, na música, no teatro, no cinema, na fotografia, na escultura; e, também, poderíamos acrescentar, nas brincadeiras e jogos, nas mídias e nos espaços culturais, como museus, galerias de arte, centros culturais e muitos outros espaços que propiciam experiências com as múltiplas linguagens.

Nesse sentido, a cultura, a arte e a mídia na educação infantil são indissociáveis seja como um campo de conhecimento e fruição necessário à formação de crianças e professores, seja como princípio de sensibilidade afetiva e experiência estética. Afinal a arte está ao lado da ciência, já que ambas trabalham com imaginação e criação. (GIRARDELLO; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 168)

Enquanto lugar (produtor) de cultura, é a escola que assume e compartilha com as famílias e demais instituições sociais a responsabilidade de ampliar os repertórios vivenciais e culturais infantis, e, como tal, precisa utilizar-se das múltiplas linguagens para proporcionar a todos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Este trabalho ocorre através das interações sociais que as crianças experienciam dentro das instituições educativas, nos múltiplos espaços culturais em que circulam e através

do contato com realidades diversas. Estas relações irão constituir aos poucos seus próprios acervos, que serão levados consigo ao longo de suas vidas e as ajudarão na significação e compreensão das coisas do mundo. Quanto mais rico e diversificado for este repertório, mais possibilidades estas crianças terão de construir sua identidade e cidadania.

É sabido que a criança aprende a todo o momento, com ou sem a intervenção do professor. Por isso, falamos, na educação infantil, de ampliação de repertórios culturais e vivenciais das crianças, o que significa oferecer possibilidades para que o ser poético de meninos e meninas seja alimentado, para que possam cada vez mais se apropriar e se expressar com a riqueza da vida (OSTETTO, 2011). (KOLB-BERNARDES; OSTETTO, 2016, p. 44-45)

Estas formas de apropriação das riquezas da vida englobam a dimensão lúdica e a dimensão estética, e estas, somadas ao olhar que as crianças têm sobre o mundo que proporcionamos a elas, são condições fundamentais para a formação humana. Se limitarmos seus modos de pertencimento e sua leitura de mundo e desconsiderarmos suas potencialidades e especificidades, empobreceremos suas interações, suas produções artístico-culturais e suas invenções, quando se faz necessário o oposto: o enriquecimento da imaginação, da criatividade, e o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de sentir.

Ter acesso a um repertório cultural de qualidade é direito das crianças, pois ele é a base da compreensão do mundo, desde as coisas mais simples até as mais complexas, e é também o suporte do processo criativo. Se combinarmos o nosso acervo imagético, sonoro, gestual, gustativo, olfativo, afetivo ao que está sendo experienciado e a outros elementos existentes disponíveis em determinados momentos, podemos usá-los de formas diferentes, e isso é criação.

Neste processo criativo, em que se ampliam as possibilidades imaginativas que instigam a curiosidade, as novas criações, a diversidade de experiências e a valorização das diferenças, o sujeito desenvolve “(...) a sensibilidade, a percepção e a imaginação na medida que aprende a apreciar diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las (SHLINDWEIN; NADALETO, 2006 In GIRARDELLO; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 161).

Neste sentido, quanto mais vastas as experiências do sujeito, maior é a ampliação do seu repertório e maiores são as suas possibilidades de atribuição de novos significados e sentidos, portanto, “um sujeito com experiências mais variadas, mais plurais, terá também possibilidades de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive” (LEITE, 2001, p. 42-43).

Segundo Leite (2019), a variedade de repertórios é imensa e ilimitada, e torna-se necessário ir sempre além para fugir do genérico que é ofertado pela cultura de massa, de mais fácil acesso. E isso vale tanto para os mediadores (pais, professores, e outros adultos que se envolvem na educação dos pequenos) quanto para as crianças, que aos poucos vão tomando consciência de outros repertórios. Para a autora, a escola não pode reforçar determinados repertórios, principalmente os de qualidade duvidosa que não acrescentam nada de produtivo aos acervos pessoais e coletivos; e mesmo sabendo que as crianças têm acesso e/ou gostam desses conteúdos, é preciso superar o olhar ingênuo baseado no senso comum, desconstruir alguns gostos, romper com a resistência às novidades e com os preconceitos e estereótipos que por ventura elas carreguem. Para trazer coisas diferentes das que elas já conhecem, é fundamental desconstruir certezas e se permitir conhecer outras possibilidades, para então ajudá-las a realizar a leitura do mundo, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Lembramos que não é somente nas instituições educativas que as crianças constituirão seus repertórios culturais, mas talvez seja somente na escola que elas terão acesso a um acervo de qualidade e a um encontro com culturas plurais, conforme nos lembra Leite (2019).

Portanto, a ampliação de repertório requer desconstruir certezas impregnadas no olhar dos adultos ou em uma determinada cultura. Trazer novos ângulos e pontos de vista; deslocar-nos do que é cômodo/do nosso lugar, que é comum ao nosso campo de visão, para observar atentamente as contribuições dos outros, das coisas/pessoas que nos rodeiam – e perceber também o que está distante, outras culturas, e, principalmente, as contribuições oriundas das culturas infantis –; enfim, é somente com estes deslocamentos do nosso lugar que podemos enxergar as coisas sob uma nova perspectiva e de uma maneira mais crítica, de modo a

[...] entender que a escola faz parte de um projeto de constituição humana e que, assim como o sistema educativo é diverso, há também múltiplas infâncias em jogo. Temos que dar espaço ao imprevisto, ao inusitado – elementos da cultura da infância. (LEITE, 2001, p. 132-133)

É este olhar questionador e de complementariedade que o professor e as crianças precisam estabelecer diante de seus repertórios e de qualquer produção cultural disponível, pois muito do que os sujeitos reproduzem é proveniente das mídias, mesmo que subjetivamente, e é somente na interlocução com outro que é possível que determinadas coisas façam sentido. Nem tudo que é ofertado às crianças precisa “ser infantil” – no sentido daquilo que é produzido e destinado especificamente para o público infantil, como, por

exemplo, as músicas –, mas precisa envolver elementos que tenham qualidade e aprofundem e enriqueçam suas experiências, favorecendo a sua formação integral.

Sem querer anular a especificidade das crianças em relação aos adultos, reafirmo que não há um “mundo da criança” separado por alguma parede daquele dos adultos. As crianças vivem as mesmas experiências, porém de forma singular. A criança é capaz de apreender, compreender e (re)significar tudo aquilo que vale a pena ser compreendido. Há filmes maravilhosos, músicas encantadoras, imagens imperdíveis, óperas, espetáculos de dança, esculturas, histórias... – todo sortimento de acervo cultural que pode e deve ser apropriado pelas crianças e que não tem o rótulo de produto infantil, assim como os equipamentos culturais mais diversos também não são de uso exclusivo de adultos ou de crianças. (LEITE, 2020, p. 195)

A constituição do “sujeito pensante e pulsante, reflexivo e indagativo, imerso na linguagem de desejos e curiosidade, produtor e consumidor crítico de cultura” (LEITE, 2019), neste caso as crianças, depende de “que a escola seja um lugar onde elas possam explorar plenamente o laço entre as produções culturais *para* e *das* crianças, exercitando de modo significativo as múltiplas linguagens da aventura humana” (GIRARDELLO; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 160).

Considerando que a escola vive um processo de ruptura e continuidade com o meio, é fundamental que as crianças tenham acesso a um capital cultural, uma escolarização de boa qualidade e transformadora. A intencionalidade educativa deve considerar as características do desenvolvimento das crianças, suas competências e potencialidades, considerando que as formas de interação entre crianças e cultura são mediadas pelo conhecimento e pelas produções culturais (FANTIN, 2006, p. 31).

Além disso, é fundamental “encarar a educação como ação cultural, percebendo que toda política de educação precisa ser articulada à política científica e cultural” (KRAMER, 1998, p. 202). E no interior das escolas, isto envolve pensar nas “técnicas de reprodução” desta cultura, pois sua socialização e multiplicação têm tornado as crianças produtoras, criadoras e autoras. Este movimento de intencionalidade educativa é complexo e ao mesmo tempo minucioso, pois exige dos sujeitos uma compreensão de cada parte e um entrecruzamento entre a tradição e o novo, que precisa ser compreendido no seu contexto histórico – que não é linear: “(...) por ser produzido na cultura e ser produtor de cultura, o homem pode conhecer, ou seja, pode viver e recontar a história, pode construir um saber coletivo” (KRAMER, 1998, p. 206) – para que, ao final, não só o resultado, mas todo o processo faça sentido.

Existem alguns elementos básicos para pensar as ações culturais na interface com a educação. Kramer (1998), em seu texto “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura”, defende uma educação pública

de qualidade para todos, que assuma o papel de construtora da cidadania, que ensine este exercício, em prol de uma nação democrática, e que reafirme o seu compromisso com a cultura e a ciência.

Fazendo uso de analogias e metáforas, a autora utiliza quatro elementos para ilustrar a formação do sujeito – a água (como cidadania), o ar (como cultura), a terra (como conhecimento) e o fogo (como paixão pelo conhecimento e força das lutas) – e para sustentar “a escola como elemento básico da vida social e da cultura” (KRAMER, 1998, p. 12).

A água, como elemento essencial à vida, nos remete à valorização e ao reconhecimento da escola como primordial na construção da cidadania dos indivíduos, pois é na escola (principalmente nas públicas) que se convive com as diferenças econômicas, sociais, étnicas e culturais. Sem esta experiência, de conhecer o “diferente”, é impossível a constituição do cidadão e o exercício da democracia.

O ar é outro elemento vital: como sobreviver sem respirar? Sem cultura, não é possível conhecer tradições, costumes, valores, trajetórias, experiências e saberes dos diferentes grupos, nem seu acervo de produções e artefatos culturais produzidos ao longo de sua história. Sem “ar”, não conseguimos compreender o multiculturalismo nas dimensões científicas, artísticas e culturais, além de toda a pluralidade que se manifesta

[...] na dança e na música, na produção de objetos, nas comemorações civis e religiosas, nos modos de cuidar e educar as crianças, da terra, dos alimentos, das vestimentas, nos acervos, nas construções, no patrimônio, e que está presente nas trajetórias contadas, nas histórias orais, nas experiências sofridas, nas perdas, nas conquistas das famílias, dos grupos, das etnias. (KRAMER, 1998, p. 2007)

A terra, que, segundo Kramer (1998), pode ser considerada o “conhecimento como direito de todos”, na realidade brasileira é reapropriada apenas por alguns. Diante dessa realidade, todas as instâncias sociais têm o dever de comprometer-se com este acesso, de modo a garantir o processo de humanização, mas é na escola que se dá a sistematização do conhecimento universal e se possibilita a articulação da interculturalidade, com o encontro dos diferentes laços culturais e grupos.

Por último, o fogo, que é a posse do saber científico, é a possibilidade de instigar a curiosidade e a paixão pelo conhecimento nas crianças, jovens e adultos, de demonstrar sua importância na (sua) constituição do (enquanto) ser humano e na sua emancipação. É o saber científico que nos difere dos outros animais, promove avanços e ensina a nos relacionarmos com os outros. É o conhecimento que nos dá discernimento para as lutas políticas que, no tocante à escola, dizem respeito a melhorias nas condições de trabalho, investimento em infraestrutura e recursos, formação inicial e continuada dos professores, plano de carreira e

possibilidade de progressão na escolaridade, políticas públicas de incentivo à educação e à cultura que permitam não só o acesso aos “bens culturais”, mas à permanência de todos nas escolas e universidades. E para a escola manter a chama deste fogo acesa em direção ao saber, é fundamental pensar em como se dá a inserção das experiências com estes quatro elementos descritos por Kramer (1998) nos processos desencadeadores do desenvolvimento infantil, uma vez que a realidade educativa atual não demonstra estar muito favorável às práticas pedagógicas emancipadoras.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e garante que ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, a garantia deste direito em sua plenitude, nas instituições públicas brasileiras, quase sempre se torna uma responsabilidade atribuída somente à comunidade educativa, para não dizer aos professores. Estes, por sua vez, têm vivido na pele o sucateamento da educação pública brasileira, com vistas para a privatização, tanto nas etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), quanto no ensino superior (graduação e pós-graduação).

A política brasileira do governo atual vem deflagrando guerra contra a educação e a cultura, desprezando os já marginalizados e intensificando as desigualdades sociais. Entre as (des)medidas em execução e/ou já executadas estão: cortes imensos nos orçamentos das pastas de cultura e educação; extinção de leis e políticas públicas que garantiam o financiamento do ensino, da pesquisa, da extensão, da permanência dos estudantes, da produção de cultura em espaços não-formais e informais, instaurando formas de repressão às manifestações culturais e sociais; a imposição de ideologias, como a escola cívico-militar, e o tolhimento da liberdade de expressão. Tudo isso tem tornado ainda mais difícil as “trilhas” de educar para a cidadania.³⁰

Como a educação é um ato político, apoiados no grande educador brasileiro Paulo Freire, mantemo-nos resistindo, buscando ofertar o conhecimento em toda a sua complexidade e riqueza. Afinal, se somos nós, professores, os responsáveis pelo planejamento das propostas realizadas com as crianças, temos um papel muito importante nas escolhas, análises e discussões dos conteúdos e recursos.

³⁰ Outro exemplo é o decreto presidencial nº 10.502/20, assinado em 01 de outubro de 2020, que incentiva a criação de salas e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, e superdotação. Além de ser discriminatório, é um retrocesso nas políticas de inclusão no Brasil, porque possibilita que as escolas passem a não aceitar alunos com essas características.

Acredito que a formação do educador, em geral, esteja intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem. Portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem. (FREIRE, 2012, p. 79)

São as mediações em situação formativa que dão intencionalidade a gama de conhecimentos historicamente produzidos, estabelecendo critérios para avaliar certas produções culturais, conhecer seus conteúdos, suas formas e linguagens, a fim de evitar reproduções acríticas e mercadológicas no interior da escola.

E tal processo perpassa pela formação artístico-cultural dos professores, que precisa ser entendida como um espaço de aprendizagens que oportunize a discussão de valores, preconceitos, experiências culturais, estéticas, poéticas e da própria história, configurando-se como estratégia de enfrentamento aos ataques mencionados acima e como reafirmação da identidade profissional – como adultos (sujeitos mais experientes) no processo educativo – de agentes do processo de construção da cidadania (KRAMER, 1998).

Sobre esta formação, Ostetto e Leite (2008) enfatizam a necessidade da inteireza de ser educador, o que, além de competência e compromisso, exige sensibilidade, característica que abre os caminhos dos professores para o encantamento e se torna ingrediente essencial na recriação do seu cotidiano pessoal e profissional, possibilitando que ele se constitua como autor de suas próprias trajetórias.

Benjamin (2002), em uma de suas notas sobre a “experiência”, escrita em 1913, tece uma crítica às posturas dos adultos/pedagogos perante os mais jovens, chamando-os de “mascarados”.

Mas agora vamos tentar levantar essa máscara. O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se comete na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem-intencionados. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E cada vez mais, somos tomados pelo sentimento que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideia; lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso. (BENJAMIN, 2002, p. 22)

Recorremos aos escritos de Walter Benjamin para refletir sobre o papel dos adultos na educação das crianças nas instituições educativas, para pensar uma educação que encoraje

e permita às crianças a experimentação do “velho” e do “novo” e para promover as pontes necessárias para essa compreensão. Uma educação que possibilite vivências significativas com múltiplas linguagens, com as mais diversas produções culturais; que esteja preparada para lidar com os muitos artefatos tecnológicos, que procure o modo mais adequado para tratar das mudanças sociais que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que veja a criatividade e a imaginação como elementos importantes na construção das narrativas de cada sujeito.

Tal abordagem de educação entra em conflito com as formas tradicionais de ensino, o que gera uma crise educacional, pois exige que a educação em geral, a escola em particular, se reinvente, sob pena de perder a sua “autoridade” como “instância máxima do saber”, aquela que detêm o “domínio de todos os conhecimentos” necessários à formação humana. É preciso uma escola que vá além de selecionar o que é importante aprender e o que pode ser desconsiderado por não ser essencial ao preparo dos sujeitos para o trabalho.

Esta reinvenção, segundo Fantin (2006), atravessa as diversas estruturas sociais, as políticas públicas e a ordem simbólica da escola, questionando o sentido da ação educativa e os seus conteúdos curriculares, os quais precisam ser significativos, para intervir favoravelmente no desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais, e ter como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças em sua relação com a cultura mais ampla.

Oferecer referências para as crianças também significa a possibilidade de questionar tais referências confrontando-as e argumentando a partir delas a fim de ultrapassar a idéia da “criança incompetente”. Pois, quando a sociologia da infância tenta substituir a “criança incompetente” construída por psicólogos, pela “criança competente” que compreende o mundo em seus próprios termos e é capaz de tomar decisões, rediscute o lugar da criança na sociedade. (FANTIN, 2006, p. 37)

Assim, é importante desmistificar a ideia da criança “incompleta”, consumidora passiva de produtos culturais (elaborados para ela pelo grupo social) que, mediante o consumo de tais produtos, torna-se um ser humano evoluído, “completo”, vale dizer, “adulto” (PERROTTI, 1990a, p. 16). Neste sentido, é preciso conhecer o que se tem produzido para/com as crianças e discutir o papel que estas referências desempenham na educação, pois, além de uma produção cultural ser considerada educativa “em si”, há que se pensar nas mediações e nas diferentes formas de apropriação e significados que estas propiciam.

3.2 BRINCADEIRAS E BRINCANTES



(“Meninos Brincando”, Candido Portinari, 1955)

Partimos da inspiração em Portinari, que retratava, em muitas de suas obras, cenas do cotidiano de crianças brasileiras brincando, para demonstrarmos que entendemos a brincadeira como uma das atividades centrais na vida das crianças e no desenvolvimento humano.

Historicamente, a brincadeira tem sido concebida de diferentes maneiras, o que nos faz perguntar: quem são estas crianças, como brincam, e quem são os seus companheiros de brincadeira? Quais as interferências dos contextos socioculturais no brincar? Em comparação com outros momentos históricos, que mudanças há nos repertórios lúdicos infantis atuais? Que lugares/tempos para brincar temos garantido às crianças?

Diante destas e outras perguntas, é importante mostrar a potência da ação de brincar, como atividade guia na formação dos sujeitos, e de todas as suas possibilidades na ampliação de repertórios culturais. Assim, praticamente toda proposta pedagógica na educação infantil tem/deveria ter como suporte as brincadeiras, com seus elementos da cultura, suas múltiplas linguagens, sua corporeidade e sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição) que permitem a construção de significados. Afinal, inicialmente, aprende-se quase tudo brincando: movimentar-se para pegar objetos; emitir sons através da experimentação do corpo, sendo que parte deles antecederão a fala; conhecer e procurar sensações/coisas; cantar; dançar; contar histórias; encenar; realizar atividades do dia a dia, entre outros. É através desta atividade humana universal que as crianças ingressam e interagem com o meio, com os objetos e com outros sujeitos, estabelecendo relações, produzindo sentidos ao vivido, apropriando-se de uma diversidade de culturas e de conhecimentos historicamente produzidos, além de desenvolverem as próprias culturas infantis, impulsionando suas produções culturais.

As crianças são iniciadas e aprendem a atividade do brincar por meio das interações com outras crianças e com os adultos, assim elas “aprendem a compreender e dominar, e

depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações” (BROUGÈRE, 2006, p. 98). Neste caso, a brincadeira, além de ser linguagem, é um processo de apropriação cultural, um direito das crianças que, desde seu nascimento, estão imersas num contexto social. É também uma das possibilidades de garantia da liberdade, da autonomia, da cidadania e da construção do “homem novo”.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Desta forma, o que difere o brincar de outras atividades das crianças é a criação da situação imaginária e a construção da sua cultura lúdica, pelas quais elas experimentam situações que provavelmente de outro modo não experimentariam. Além disso, o brincar não se dá sempre da mesma forma, pois, ainda que possa ocorrer nos mesmos lugares, com os mesmos parceiros e com os mesmos elementos, ele requer um processo interpretativo complexo de negociações de significado, que é conduzido pelo corpo e pelas múltiplas linguagens.

Assim, o brincar é múltiplo e serve para satisfazer determinadas necessidades dos brincantes em determinados períodos de vida. Deste modo, a brincadeira não é “apenas” uma atividade infantil, embora ela seja mais potente na infância devido às fases do desenvolvimento em que se encontram as crianças. Ser brincante, mesmo em outras fases da vida, para algumas pessoas, é uma espécie de “alimento” para o corpo e para a “alma”, combustível para uma existência repleta de sentidos e significados.

As situações de brincadeira durante a infância, conforme Vigotski (2009), criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),³¹ tanto pela criação de situações imaginárias como pela definição de regras específicas. É através das brincadeiras que as crianças aprendem a criar relações entre o campo dos significados e o campo das percepções visuais, separando situações do pensamento (imaginadas) de situações reais; e isto permeará a sua

³¹ “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1984, p. 97 apud OLIVEIRA, 2010, p. 62).

atividade lúdica, permitindo que elas possam ir além da sua idade. Assim, o brincar vai promover aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas internalizadas em cada indivíduo.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira das crianças não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 16-17)

A primeira infância, que, segundo o desenvolvimento infantil, compreende as crianças de 0 a 3 anos de idade, tem como atividade dominante a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória, pois neste período “emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Porém, o adiamento destes desejos, para as crianças, é complicado, pois geralmente lhes causa insatisfação ter que desistir do que querem, o que mexe com sua esfera afetiva. Logo, “a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Já a fase seguinte desta periodização, que corresponde às crianças de 3 até 10 anos de idade e engloba a faixa etária pré-escolar (de 4 a 6 anos), tem como atividade dominante o jogo de papéis ou jogos de faz-de-conta, em que as crianças se apropriam das relações humanas e as reproduzem em suas brincadeiras.

Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. (VIGOTSKI, 2008, p. 25)

Deste modo, o tema do jogo de papéis está voltado a reproduzir por meio da brincadeira o que o adulto faz, e aos poucos o conhecimento conquistado pelas crianças nesta atividade faz com que elas sejam mais independentes dos adultos, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, percepção, a memória e o pensamento). Tal

processo envolve a transformação do psiquismo das crianças e o desenvolvimento de sua personalidade e consciência.

Embora a teoria histórico-cultural tenha estudado outras fases do desenvolvimento humano, focaremos na periodização referente à faixa etária das crianças atendidas pela etapa da educação infantil, que é o nosso foco de pesquisa nessas trilhas. Deste modo, fazemos um convite para uma “caminhada atenta” pela pintura de Pieter Bruegel, buscando perceber algumas nuances das brincadeiras.

Figura 5 – Jogos infantis, Pieter Bruegel, (1560)



Fonte: Grupo Folha.³²

Nas “andanças” pelo cenário desta obra, podemos nos defrontar com mais de 80 brincadeiras representadas pelo artista, dentre as quais, a seguir, destacaremos algumas. Brincadeiras de faz de conta, que imitam determinada situação cotidiana vivenciada naquele momento por aquelas crianças, como a representação de um casamento, localizada na tela próximo à cerca vermelha, e de um batizado, na entrada do edifício. Brincadeiras tradicionais, que se perpetuam, se renovam a cada geração, são preservadas pela tradição popular, pela imitação, e pertencem à cultura da infância, tais como a brincadeira de roda, pular corda, pernas de pau, rodar bambolês, cavalo de pau, cata-vento, cabra-cega, soprar bexiga, esconde-esconde, andar de cadeirinha, pião, cavalinho, boneca, boca de forno, bolhas de sabão, cabo de guerra; algumas com suporte material (como brinquedos e objetos) e outras exigindo apenas o próprio corpo infantil.

³² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Tais brincadeiras, representadas pelo artista, chegam aos dias atuais com diversas formas de organização, sendo algumas distintas das formas do passado, como o estabelecimento de regras internas pelas próprias crianças, nas quais há direitos, deveres e sanções combinadas por/entre elas; variações das brincadeiras e dos modos de brincar; e alterações na formação de grupos (mistos e/ou só de meninos/meninas, com divisão de faixas etárias). Todas, no entanto, mantêm a essência da cultura infantil, o que confirma que toda brincadeira é uma mutação de sentido e supõe comunicação e interpretação, com combinados feitos pelos próprios brincantes que só têm “validade” se forem aceitos por todos (BROUGÈRE, 2006). Como a educadora-pesquisadora-brincante Lydia Hortélio nos lembra, “A Cultura da Criança se faz brincando. Brincar é o que ela mais sabe, mais pode e mais quer. É caminho, é promessa, é destino. E para brincar, ela precisa de ‘lugar para brincar...’” (HORTÉLIO, s.d)

Embora as crianças interajam em muitos espaços, o lugar da brincadeira na contemporaneidade tem se tornado cada vez mais privado e controlado devido à especulação imobiliária e ao novo modo de vida dos sujeitos. O crescimento/concentração da população em grandes centros urbanos trouxe com ele uma série de problemas, como o aumento das desigualdades sociais, a violência, a falta de segurança e o medo, que afetou o brincar livre infantil e suas formas de organização entre os parceiros.

Em outros momentos históricos, os lugares para brincar eram quase todos bem diversificados, assim como na composição de Bruegel. As crianças geralmente estavam livres para explorar a natureza e outros espaços, ocupavam praças, ruas, casas, jardins e até mesmo os rios e lagos, o que, atualmente, se tornou um privilégio de poucas cidades brasileiras, uma vez que, segundo Tiriba (2017), as crianças permanecem “emparedadas” por longos períodos.

Outra situação que contribui para a ausência do brincar em espaços variados é a sobrecarga de trabalho dos familiares/responsáveis das/pelas crianças, que acabam destinando menos tempo a elas pela necessidade de trabalhar. Como alternativa, os adultos buscam modos de ocupar o “tempo livre” das crianças: esse tempo, que antes era destinado basicamente à diversão e ao encontro com seus pares, aos poucos foi sendo substituído por outras ocupações, que se tornaram obrigações para além da escola, como aulas de língua estrangeira, música, esportes em geral etc. (TONUCCI, 2018).

Figura 6 – Charge ocupação do “tempo livre” infantil



Fonte: *A solidão da criança*, Francesco Tonucci (2018).

Ao comparar o conteúdo desta charge com a obra de Bruegel, é perceptível que os modos e os lugares de brincar se adequam e se estruturam conforme as condições e mudanças sociais, econômicas e culturais predominantes. Mas, concomitante a estas transformações, o brincar das crianças não se perde, pelo contrário, resiste e se reinventa ao longo dos tempos, através das gerações; assim, os brincantes de ontem e de hoje garantem e preservam o brincar de amanhã.

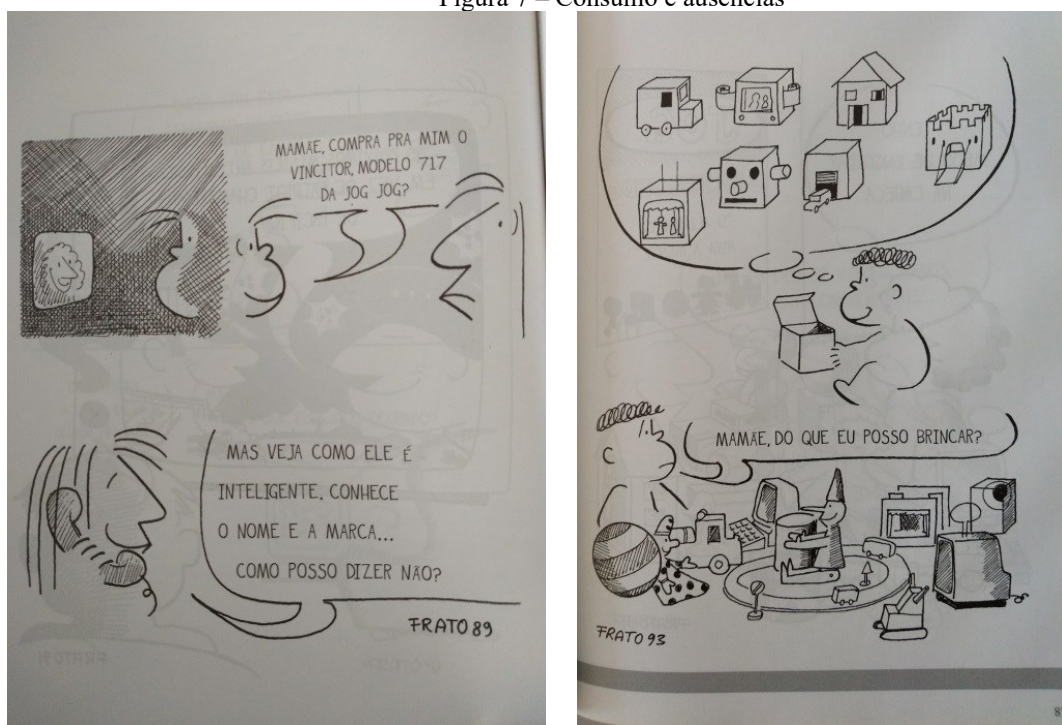
Como toda atividade humana, o brincar também se constitui pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos que são transformados continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. (FANTIN, 2000, p. 13)

Quanto à transformação do brincar relacionada às produções culturais e tecnológicas, Tonucci (2018) chama a atenção, em seu livro *A solidão das crianças*, sobre o papel que a televisão (ou outros artefatos midiáticos) assume em determinados contextos, como a função de “babá”, que ocupa o tempo livre das crianças, que se torna a “companheira de brincadeiras” na ausência física de outros companheiros e que “supre” a falta de mediação/atenção das famílias ocupadas, que não conseguem disponibilizar um tempo de qualidade para brincar com as crianças.

Ao atualizarmos a concepção de “babá eletrônica”, poderíamos pensar em alguns canais do YouTube e/ou em outras plataformas de *streaming* que hoje parecem exercer essa função. Ainda, acrescentaríamos outras noções aos “novos brinquedos infantis”, como videogames, computadores, tablets, smartphones e outros dispositivos digitais com os quais as crianças acessam às redes e à internet e ocupam um grande tempo das suas vidas (FANTIN; MULLER, 2017).

A “inevitável” presença destes artefatos nos lares de muitas famílias, compensando o tempo de brincar livre de muitas crianças, traz uma grande preocupação em relação à “inocente” necessidade que algumas crianças têm de acessar determinadas produções culturais sem a devida mediação realizada pelos adultos. Primeiramente, por acessarem conteúdos inapropriados para sua faixa etária, e, depois, por serem influenciadas pela publicidade destinada a elas (implícita e/ou explicitamente), a qual “apresenta diariamente diferentes objetos para consumo que são apontados como ‘necessários’ para sua felicidade” (MULLER, 2014, p. 3). Tal apelo consumista por vezes “obriga” os adultos, ocupados e sem tempo para elas, a adquirirem determinados produtos/brinquedos na tentativa de compensar suas ausências.

Figura 7 – Consumo e ausências



Fonte: *A solidão da criança*, Francesco Tonucci (2018).

Diante de tais realidades representadas nas charges de Tonucci (2018), é necessário agirmos pela defesa do direito de as crianças produzirem a sua própria cultura, absorvendo inclusive os novos modos de ser criança na contemporaneidade, sem deixar que elas percam uma das suas principais características, a “inteireza”, que é corporificada através das brincadeiras:

[...] a gente trabalha sem querer, mas não brinca sem querer. Está-se, então, diante da mais pura obediência e, ao mesmo tempo, da mais legítima autonomia. A inteireza vive do completo assentimento, e a inspiração, o impulso interno que a move, corporifica-se no Brinquedo que se quer, que se precisa: este e não aquele. E aí está, justamente, oportunidade de libertação. No fenômeno lúdico fecha-se o círculo mágico da vida: eu, o outro, o mundo e o Universo que se dão as mãos num Brinquedo de Criança... Tão simples! (HORTÉLIO, 2004, s/p)

Consideramos que a maior parte deste círculo mágico da vida, que envolve o estar juntos, dispostos e com tempo e espaços estruturados para brincar, é propiciado no momento em que as crianças vivenciam as/nas instituições educativas. Como a brincadeira pressupõe aprendizagem social (BROUGÈRE, 2006), os sentidos atribuídos em diferentes situações colaboram para a constituição das experiências e aprendizagens das crianças. Por isso, dada a importância do brincar na vida humana, as brincadeiras são eixos estruturadores das práticas pedagógicas que compõe as propostas curriculares da Educação Infantil no Brasil, pois proporcionam experiências expressivas, corporais/sensoriais, lúdicas e comunicacionais/relacionais que envolvem afinidades, negociação, conflitos e disputas de materiais, enredos e papéis. Isso significa aprender a conviver com as diferenças sociais, a compartilhar com o outro, a observar e a desenvolver competências que são necessárias para o convívio em sociedade. Além disso, as brincadeiras possibilitam pensar não só nas crianças como um todo, mas também na manifestação de suas individualidades e preferências, de modo a “perpetuar a cultura infantil e [a] desenvolver formas de convivência social” (FANTIN, 2000, p. 68). Nesse sentido, Oliveira destaca que,

[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e particularmente, a educação infantil poderiam utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 2010, p. 69)

As crianças da Educação Infantil iniciam no universo da expressão lúdica através de imitações, que surgem como repetição de ações que elas observam, e, com o tempo, a imaginação ganha espaço, fazendo-as assumirem/representarem personagens durante a brincadeira. Em torno de 3 a 4 anos, as crianças atingem o auge do desenvolvimento simbólico, e é nesse período que utilizam “guias” ou roteiros que possibilitam a situação

imaginária, como na brincadeira de casinha, por exemplo, em que cada uma assume um papel e todas partilham a combinação de personagens e suas ações. São práticas como esta que enriquecem a experiência dramática e a linguagem verbal das crianças, e podem ser ainda mais ampliadas através das mediações docentes. Já à medida que se aproximam do final da Educação Infantil, suas capacidades de utilizar as diversas linguagens se aprimoram e se diversificam, por meio de vários gêneros e formas de expressão – gráfica, gestual, verbal, plástica, dramática e musical (KISHIMOTO, 2010).

Diante da importância do brincar, é fundamental o envolvimento dos profissionais da educação neste processo, não só realizando os planejamentos, mas proporcionando encontros entre as crianças de diferentes grupos e idades, ensinando/mediando e aprendendo brincadeiras com elas crianças e suas famílias; e observando como se dá o brincar livre das crianças e as suas produções culturais, organizando tempos e espaços e oferecendo materiais e elementos imateriais que potencializem as experiências infantis e ampliem seus repertórios.

Figura 8 – Fotos de momentos de brincadeiras em uma unidade de Educação Infantil de Florianópolis/SC



Fonte: Arquivos pessoais da autora.

Ao revisitar estas e outras imagens de meus arquivos pessoais,³³ me deparei com a necessidade que tenho de ser uma professora de educação infantil brincante, disposta a sempre a dar as mãos e a me jogar nas brincadeiras/nas cirandas. Ser para as crianças aquela que senta, corre, pula, canta, desenha, pinta, conta história, imagina e fantasia junto; se envolve de verdade no universo delas e está disponível para embarcar em suas aventuras; e busca aprender coisas novas com elas e para elas, de modo a proporcionar experiências marcantes nas suas passagens por este nível de ensino.

³³ Nesta parte final, abro um rápido parêntese para escrever em primeira pessoa do singular um pouco do meu encantamento e envolvimento com as brincadeiras, principalmente as cantadas, as quais fazem parte do meu repertório cultural e de um acervo pessoal composto por letras e modos de brincar conhecidos até o presente momento. Utilizo estes repertórios brincantes não só com as crianças, cotidianamente, como também em oficinas ministradas a professores/estudantes de pedagogia ou a quem tiver interesse e vontade de se deliciar com lindas interações e muitas rodas.

Sou também a professora que registra com muito carinho as brincadeiras tradicionais da infância ³⁴, aprendidas ao longo das andanças da vida, na intenção de que elas nunca se percam nos caminhos e por ventura sejam esquecidas. Gosto de ensiná-las não só para as crianças, mas para quem deseja aprendê-las, pois assim mantenho-as vivas em mim e nos outros. Isso porque, enquanto aprendo e ensino, preservo a cultura e me permito ser diversas personagens, ser a “profe que brinca”, como dizem as crianças. A seguir, uma das brincadeiras cantadas que estão em meu registro, “Lavadeira”:

O sol vem nascendo ali (aponte de onde vem o sol), eu vi uma velhinha assim (imitar uma velhinha com bengala), com uma trocha deste tamanho (mostre o tamanho da trocha com roupas), e a água pequenininha (mostre o tamanho da água), Lava lava lavadeira (cante, dance e faça o movimento sugerido na cantiga), quanto mais lavar mais cheira (2x), Esfrega... Torce... Estende...
(Brincadeira cantada do folclore brasileiro, domínio público)

Rememorando os momentos em que ensinei e brinquei com esta e tantas outras brincadeiras cantadas, reconheço que ser professor brincante é hoje um dos muitos desafios dos profissionais da educação infantil. Para alguns adultos, deixar-se envolver por este espírito não é uma tarefa tão simples, e, com passar do tempo, se torna ainda mais difícil: há ponderações, receios, preconceitos, limitações, ocupações e preocupações que nos afastam da entrega completa ao momento/ao outro.

Mas reafirmo, inspirada na canção “Pé de nabo”, de Sandra Peres e Luiz Tatit, que “ser assim é uma delícia, desse jeito como eu sou, de outro jeito dá preguiça, sou assim pronto e acabou”. A canção diz ainda que a brincadeira e as choradeiras fazem parte da vida de quem vive uma vida inteira/completa, e quem por ventura não o faz vive pela metade. Assim como na canção, não podemos desapontar os sujeitos do nosso trabalho, as crianças, e, se a brincadeira os move, precisamos ser movidos por ela e estar abertos a nos aventurarmos em novas trilhas brincantes.

3.3 SOBRE CONTAR HISTÓRIAS ÀS CRIANÇAS

[...]
– *Quem está batendo?* – perguntou a avó.
– *Sou eu, Chapeuzinho Vermelho*³⁵, trago vinho e bolo, abre-me.

³⁴ Atualmente, possuo em torno de duzentas brincadeiras registradas em meus arquivos.

³⁵ A escolha desta história, se deve ao fato de ela ter sido uma das produções mais indicada pelas professoras participantes desta pesquisa. Sabemos que os questionamentos pontuados aqui não esgotam as muitas reverberações desta trama em relação a quem, como e por que contá-la.

– Levanta a taramela, – disse-lhe a avó; – estou muito fraca e não posso levantar-me da cama. O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a.

Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: “Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!”

Então disse alto:

– Bom dia, vovó! – mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

– Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

– São para melhor te ouvir.

– Oh, vovó, que olhos tão grandes tens!

– São para melhor te ver.

– Oh, vovó, que mãos enormes tens!

– São para melhor te agarrar.

– Mas vovó, que boca medonha tens!

– É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho...

(“Chapeuzinho vermelho”, Irmãos Grimm , 1812)³⁶

A escolha do fragmento acima, de um dos contos infantis mais populares no mundo, vem compor o repertório deste percurso de pesquisa como fonte de inspiração para refletir sobre a importância das histórias, contos, lendas, mitos populares, parlendas, parábolas, histórias de boca/de cabeça/de livros/digitais – e tantas outras denominações que se podem encontrar – deste elemento tão primordial para a constituição/formação dos seres humanos, bem como sua conexão com a cultura na contemporaneidade, que é a narrativa.

Quem não conhece “a Chapeuzinho vermelho” e o assustador “Lobo-mau” desta história? Quem nunca imaginou os personagens? Quem nunca engrossou a voz ao narrar as falas do lobo ou a afinou ao falar como a menininha; ou ficou tenso ao saber das verdadeiras intenções dele com a Chapeuzinho e a Vovozinha?

³⁶ Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho. Acesso em: 18 ago. de 2019.

Quantos elementos uma história pode conter? Quantos sentimentos elas podem despertar? Quantas versões elas podem ter? Quantas possibilidades de aprendizagens elas proporcionam?

A arte de contar histórias faz parte da vida das pessoas desde tempos remotos, nos quais praticamente todas as criações/informações presentes na cultura eram narradas e repassadas aos mais jovens através da oralidade. Por muito tempo esta tradição foi a única maneira de comunicar aos outros os conhecimentos considerados importantes para uma determinada sociedade.

Com o advento de algumas invenções (a escrita, a luz elétrica, a imprensa e as novas tecnologias), o crescimento da população mundial e a necessidade de se garantir a sobrevivência através de novos modos de produção no mercado, buscaram-se outras formas de assegurar que as histórias se tornassem imortalizadas. E se existe hoje um infinito “mar de histórias”,³⁷ com tantas possibilidades, que se torna impossível mensurar a quantidade de títulos, autores, estilos, linguagens utilizadas, público alvo etc., há algo que se pode precisar: a importância da existência delas na vida das pessoas, pois qualquer um que “mergulhe” neste imenso mar, nunca mais voltará a ser o que era antes.

Deste modo, o ato de narrar histórias permite tornar as experiências dos sujeitos mais significativas, pois cria uma “ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças” (GIRARDELLO, 2007, p. 40), considerando que “narradores e ouvintes trabalham juntos na criação de imagens mentais, levando cada ouvinte a ‘possuir’ a história, e a fazê-la a sua”; em suma, “(...) trazendo à vida as palavras impressas na página” (GIRARDELLO; FOX, 2004, p. 126).

Independente do modo como cada pessoa se apropria destas narrativas, o fato é que, não só a história da Chapeuzinho Vermelho, como tantas outras, compõem de maneira inesgotável o universo imaginário e narrativo de muitas crianças e adultos ao longo dos tempos, e é por intermédio dos elementos presentes nos seus variados enredos que estas histórias têm contribuído para que os sujeitos criem o seu “modo de conhecer o mundo” (BRUNER, 1991).

[...] as histórias tornam possível a partilha ética de um mundo comum com os outros, na medida em que elas são invariavelmente uma forma de discurso. Todo ato de contar histórias envolve alguém (um narrador) contando algo (uma história) a alguém (um ouvinte) sobre algo (um mundo real ou imaginário). (KEARNEY, 2012, p. 426)

³⁷ Metáfora inspirada na obra *Haroun e o Mar de Histórias* (2010), de Salman Rushdie.

Partindo deste pressuposto, é fundamental considerar que o ato de contar histórias para as crianças, principalmente as pequenas que ainda não sabem ler as letras e reconhecê-las como símbolos dos fonemas,³⁸ é uma forma de aproximá-las das coisas destes “mundos”, evitando, neste primeiro momento de sua existência, retirar-lhes as possibilidades “mágicas” de conhecer o desconhecido com os olhos de quem ainda desconhece as barbáries humanas, pois só é possível apreciar algo que se conhece.

Portanto, o ato de contar e/ou ouvir histórias pode influenciar nos gostos, aguçar a ludicidade, despertar a curiosidade, ampliar repertórios e vocabulários, contribuir na formação de futuros leitores e escritores, além de proporcionar a experimentação de sentimentos como coragem, medo, raiva, alegria e tranquilidade. Afinal, as histórias alimentam o potencial imaginativo das crianças e de suas brincadeiras, e através delas é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, já que o contato com as narrativas pode impulsionar a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem, características tipicamente humanas, que são as funções psicológicas superiores mencionadas por Vigotski (2009).

Para o autor, estas funções superiores “são relações sociais internalizadas”, de forma que as crianças, ao se apropriarem da cultura, participam e se tornam protagonistas desta cultura, criando seus próprios modos de sentir, pensar, falar e interagir com os outros e com o meio a sua volta. Com o pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski (2009) considera que a educação e as relações de ensino possuem um papel fundamental na produção de novas formas de vida e atividade humanas, e estas não acontecem de forma linear, espontânea e natural, mas são construídas através da “atividade criadora do homem”, que tem como base a imaginação.

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que o cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOSTIKI, 2009, p. 14)

Estes elementos da experiência são apropriados e reapropriados pelas crianças ao ouvirem, lerem e/ou escreverem histórias através de sua imaginação. E esta, por sua vez, alimenta as experiências da criança, ou seja, ambas não ficam restritas apenas às vivências

³⁸ Aqui fazemos referência à escrita, propriamente. Porém, ressaltamos que as crianças pequenas possuem múltiplas linguagens/formas para “ler” o mundo.

personais de cada sujeito, mas podem se beneficiar de experiências alheias que outras pessoas tenham vivido e repassado.

Sendo assim, é necessário ampliar as experiências das crianças para que elas consigam ter elementos suficientes para compor suas “atividades de criação”, pois quanto mais os pequenos vivenciam experiências significativas, melhor será seu potencial de significação pela cultura. E este processo só é possível através do contato com os conhecimentos produzidos historicamente, o que acontece por intermédio da mediação e das interações entre os sujeitos (adultos/pares mais experientes), inicialmente na família e, cada vez mais cedo, nas instituições formais, informais e não formais de educação.

Figura 9 – Contação de história entre as crianças em uma unidade de EI de Florianópolis/SC



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 10 – História contada através do desenho em uma unidade de EI de Florianópolis/SC



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Kramer (2000), em seu texto intitulado “Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie”, discute justamente sobre o paradoxo contemporâneo de se ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância ao mesmo tempo que existe uma incapacidade, por parte da atual geração de adultos, para lidar com as especificidades das

populações infantis no tocante a suas experiências, a sua cidadania, a sua formação cultural e às políticas destinadas a elas. Para a autora, só será possível reverter esta situação através de uma educação contra a barbárie, que combata a desigualdade e tenha como seu “(...) maior objetivo construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade” (KRAMER, 2000, p. 7), o que exige dos educadores uma formação cultural que assegure a dimensão da experiência crítica e que saiba lidar com as diversidades.

E esta formação cultural perpassa por diversas trilhas, sendo uma delas, especificamente, a que nos leva até imensas “clareiras no bosque, lugares de encontro e luz” (GIRARDELLO, 2014, p. 9). Estas clareiras sugerem metaforicamente uma abertura à existência das histórias na educação das crianças que frequentam as instituições educativas, uma presença marcada por suas potencialidades, possibilidades, sensibilidades, encantos e desencantos.

As histórias carregam consigo o “estímulo narrativo que é um dos mais poderosos hormônios da imaginação” (GIRARDELLO, 2014, p. 10). Considerada por Paul Ricoeur uma “clareira luminosa”, a imaginação rompe com as fronteiras do compreensível, da representação de imagens, e liberta para a criação, elementos tão importantes na constituição cultural dos seres humanos.

Para Kieran Egan, “a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossas vidas se cruzam e interagem” (EGAN, 2007, p. 3). Portanto, ao terem contato com as histórias, seja ouvindo, lendo, narrando, interpretando ou escrevendo, as crianças aprendem sobre tudo o que está a sua volta, e aos poucos a imaginação, o conhecimento e as experiências vivenciadas através destas narrativas (às vezes fictícias e às vezes reais) vão se agregando e associando ao conjunto de informações que elas já possuem e influenciam nas suas construções de significados. Logo, para a construção destes significados, é necessário compreender a educação como “envolvimento de emoções, intenções, significado humano e imaginação, e não como um processo de acumulação de conhecimentos e habilidades” (EGAN, 2007, p. 8).

É no intuito de promover esta educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade, pautada na significação e na intencionalidade, que as histórias na educação infantil devem ser incorporadas como uma “experiência humana insubstituível com o encontro narrativo” (GIRARDELLO, 2014, p. 81). E não apenas como um momento obrigatório (maçante) na rotina estrategicamente planejada pelos professores; ou em caráter de distração, no sentido de

ocupar um tempo ocioso para o qual não foi pensado algo “melhor” para se fazer; ou, ainda, seu uso de forma “didatizada”, como pretexto para desenvolver outras atividades.

Na maioria das vezes, os professores de educação infantil, na ânsia de reafirmar que seu trabalho “também é pedagógico”, assim como o realizado nas escolas de outros níveis de ensino, acabam articulando as histórias presentes em seus planejamentos a práticas que de modo geral não abarcam suas potencialidades. Diante disso, permanece nossa defesa pela necessidade de se abrirem muitas “clareiras” nas instituições de educação infantil, e isso no sentido mais profundo, poético, sensível e consciente da riqueza e da importância educativa que estes “lugares de encontros e de luz” podem proporcionar às crianças, aos profissionais e à comunidade educativa.

Há algumas coisas que ainda precisam ser lembradas e exercitadas para a construção destes lugares: não são apenas os professores que possuem a “obrigação” de narrar ou de trazer histórias para os espaços de educação formal. As clareiras devem permanecer abertas para quem quiser acessá-las, para quem se sentir chamado a compartilhar sua “luz”, independente do seu grau de instrução, pois o que qualifica um bom contador de histórias não são os certificados que possui, mas a entrega de corpo e alma ao momento. Não é preciso ser mais que um bom leitor, um bom ouvinte, um orador que acredita no ecoar de suas palavras; ser alguém que, através do seu corpo, consegue transmitir toda sutileza e emoção, envolvendo os ouvintes de tal modo que, naquela atmosfera, nada seja mais interessante que saber o desenrolar da trama.

Para Malba Tahan, uma narradora, “iniciada nos delicados segredos da Arte de Contar Histórias” (p. 49), precisa ter noções de literatura – especialmente literatura infantil – e de folclore, ter noções de psicologia; ler livros para crianças, ver filmes, peças de teatro, ler jornais e revistas voltados para crianças; estar perto das crianças, “ouvir suas histórias, acompanhá-las em seus jogos e brinquedos” (*ibid*). Duas coisas chamam atenção, por serem hoje talvez ainda mais importantes do que eram então. Uma, a ênfase que o autor dá à necessidade de os contadores de história, estarem atentos à cultura que cerca as crianças no cotidiano, sem fechar as portas à produção da indústria cultural. Outra, a ênfase em que ouçam as histórias contadas pelas crianças. (GIRARDELLO, 2014, p. 58)

Pensar na primeira ênfase é fundamental a todos que se propõem a contar histórias para as crianças, analisando criticamente os produtos comercializados, para além de seu modismo e consumo desenfreado, e compreendendo que existem produções empobrecidas de conteúdo que, além de não acrescentarem nada aos repertórios infantis, de certo modo, ainda prestam um desserviço cultural. Ao mesmo tempo, existem produções culturais extremamente interessantes e inovadoras, inclusive algumas produzidas pelas próprias crianças, que contêm temas atuais e possibilitam histórias com novas interfaces, confeccionadas com diferentes

materiais e com auxílios de alguns recursos que foram facilitados pelo avanço das tecnologias, das máquinas de impressão e dos programas de computador.

A segunda ênfase aponta a necessidade de ouvir as crianças, participar da vida delas e permitir que elas sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, respeitando seus direitos e suas autorias e garantindo seus movimentos de fazer e refazer a cultura. Assim, é preciso trazer para a discussão o papel dos adultos no contexto do acesso aos bens culturais, como, por exemplo, os livros.

A família, primeiro grupo de socialização das crianças, precisa estar ciente do seu papel não só no tocante à aquisição dos mais variados produtos ou na mediação da leitura e da contação de histórias, mas em proporcionar contatos diversos com pessoas, ambientes e projetos³⁹ que se propõem a despertar o interesse das crianças por este universo das histórias desde a primeira infância.

Já o grupo de socialização secundária das crianças envolve outras instituições, dentre elas as creches/núcleos de educação infantil, que acabam compartilhando com a família a responsabilidade da formação cultural e da construção da cidadania destes sujeitos. Destaca-se aqui o papel dos professores de educação infantil, visto que são eles os primeiros sujeitos fora do núcleo familiar que vivenciarão com as crianças muitas descobertas e aventuras, e que, de certo modo, farão a inserção das crianças nestas clareiras. Logo, é preciso que estejam preparados e tenham bons alicerces, pois as histórias precisam fazer parte da vida dos professores de educação infantil, e eles podem compor seus próprios repertórios através de pesquisas, de trocas com os colegas de profissão, de formações continuadas bem como conhecendo e ouvindo as crianças sobre seus gostos e referenciais.

Mas apenas conhecer muitas histórias não basta, o professor precisa se lançar na arte de contá-las, porque de nada adianta deixá-las escondidas no íntimo do seu ser, no fundo da gaveta ou guardadas no armário. Somente criando o hábito de contar histórias que o professor aprenderá a fazer isso, e é através de seus erros e acertos que ele vai se aperfeiçoando nesta arte e, muitas vezes, florescendo um talento que apenas estava adormecido. Com o tempo, ele se sentirá mais preparado para variar os modos de contar histórias, mais à vontade para ousar quando for necessário e abrir mão de (ou utilizar) alguns recursos quando quiser, incorporando esta arte às suas práticas cotidianas com as crianças.

É bom que a professora procure contar os mais diferentes tipos de histórias. Mitos indígenas e da antiguidade greco-romana, clássicos da literatura, contos de fadas,

³⁹ Para citar alguns exemplos: bibliotecas públicas e comunitárias, livrarias, centros culturais, projetos de contação de histórias em parques, praças, shoppings, praias, barcos etc.

contemporâneos, fábulas. Além de ampliar o repertório cultural da turma, ela estará assim dando mais chances a que cada uma das crianças encontre uma história em meio a tantas, que lhe permita viver plenamente um prazer dramático. (GIRARDELLO, 2014, p. 73)

No entanto, apenas uma boa intenção não salva um/uma livro/história ruim, por isso é importante conhecer bem diversas histórias, de muitas origens; ler e reler várias vezes; buscar conhecer os autores e respeitar suas autorias, dando-lhes visibilidade; pesquisar sobre os contextos em que foram escritas; além de proporcionar um espaço acolhedor em que todos se sintam acolhidos e reconfortados para se entregarem ao momento. Ainda, é fundamental apresentar os elementos/personagens e imagens (caso haja), e procurar descrevê-los ao longo da narração, para que as crianças consigam ir aos poucos se apropriando deles e de seus significados e os incorporando à sua imaginação.

Diante disto, um lembrete que não pode ser nunca esquecido: “quem escolhe as histórias para as crianças de hoje, são as crianças de ontem” (GIRARDELLO, 2014, p. 19). Portanto, não se pode permitir que as futuras escolhas não aconteçam, que as “clareiras no bosque” não sejam mais abertas e que o “mar de histórias” fique tão poluído, de modo que ninguém mais consiga mergulhar em suas águas.

3.4 MÚSICA, DANÇA E TEATRO NOS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
Um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão
 Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão*

(“Bola de Meia, Bola de Gude”, Milton Nascimento e
 Fernanda Brant)

Realizar uma interlocução entre a música, a dança e o teatro – linguagens artísticas muito presentes nos modos de criar, particularmente entre meninos e meninas da Educação Infantil e das crianças em geral – é também falar sobre a importância dessas linguagens para o desenvolvimento integral do ser humano, principalmente no tocante a corporeidade, sensibilidade, liberdade de expressão, gosto estético, oralidade, encantamento, leveza, alegria, espontaneidade, curiosidade, ludicidade, afetividade e inteireza, elementos tão presentes na cultura infantil e na produção das crianças.

As crianças, tão próximas da vida como são, existem em inteireza: sentimento/pensamento/ação são, com elas, uma única e só coisa, e acontece instantaneamente. A economia destas três dimensões da vida humana é perfeita quando se é Criança. É preciso não perdê-la. (HORTÉLIO, 2004, s/p)

A autora compreende que as crianças, no convívio com seus pares, produzem a sua própria cultura, que são “as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo” (HORTÉLIO, 2006, p. 1); e, desse modo, elas vivem e constroem seus acervos, através de experiências vividas em plenitude e com a liberdade de um ser humano “ainda novo”.

[...] as crianças são sujeitos históricos, criadores de cultura, seres sociais que vivem e possuem um papel no grupo social, cidadãos de direitos que apresentam formas singulares de viver e ver a realidade, seres inteligentes, capazes de aprender, compreender e expressar o que vivem, de interagir ativamente por via de diferentes linguagens – dança, música, teatro, artes plásticas entre outras. (LIMA; PORPINO, 2011, p. 117)

Há mais de 40 anos, o professor italiano Loris Malaguzzi (2016) destacou a importância das múltiplas linguagens na educação das crianças, estudo sistematizado na abordagem educativa para a infância da “Reggio Emilia”.⁴⁰ Tal abordagem, de referência

⁴⁰ “Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seus ambientes e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento,

internacional, é conhecida também pela poesia das “cem linguagens”, em que Malaguzzi fala sobre as “crianças terem cem linguagens” e responsabiliza “a escola e a cultura” por, muitas vezes, “lhes roubarem noventa e nove”; mas, ainda assim, as crianças insistem em provar cotidianamente que estas cem linguagens existem, e que todas possuem o mesmo grau de importância na produção de cultura, não só de cultura da infância, mas de cultura produzida pelas crianças.

É através deste sistema simbólico, a linguagem, fundante do processo de humanização, que as crianças percebem e transformam o mundo a sua volta. Aliás, de certo modo, os pequenos possuem uma predisposição para “ler”, interpretar, representar e “transver o mundo”, como diz o poeta Manuel de Barros, em nuances que se relacionam com sua inteireza, por estarem abertos a conhecer coisas novas. E muitas vezes são os adultos que acabam tentando moldar esses processos infantis para encaixá-los em determinado sistema.

Embora estas linguagens façam parte de diversos cotidianos infantis, devido ao seu potencial estético, expressivo e comunicativo para a existência humana, elas não são natas, e sim construídas em uma cultura que significa e lhe dá significado. E é através das interações humanas e com o ambiente que é possível vivenciar tais potencialidades, despertando o “ser poético”.

Ao discutirmos sobre arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artísticos-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do “ser poético”, implicado a totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos; sendo assim, será mais pertinente falarmos de educação estética. Apontar a dimensão estética (mais do que ensino de arte) como componente de um projeto educacional-pedagógico, é deslocar o particular para o geral, pois se trata de um princípio que atravessa todo o cotidiano, dentro e fora da escola; tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana Vera Vecchi (2006, p. 16), “pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É contrário da indiferença, da negligência e do conformismo”. Um olhar, enfim, que dá atenção ao mundo. (OSTETTO, 2010, p. 58)

Quanto mais a criança vivenciar estas linguagens articuladas na cultura, mais oportunidades ela terá de criar e ampliar seu repertório, pois este “não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história” (SMOLKA, 2009, p. 10).

Deste modo, estas linguagens podem ser encaradas como repertórios culturais valiosos para a compreensão do mundo, para o despertar do corpóreo, do sensível e do

desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidade simbólicas e de criatividade (...)” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

poético, dimensões que contribuem para a constituição identitária das crianças, para a apropriação das culturas produzidas por nossos antepassados e para a produção das culturas infantis, presentes neste momento histórico. Segundo Porpino (2018), tais dimensões foram negligenciadas no pensamento educacional do ocidente, que priorizou a racionalidade em detrimento da sensibilidade, pois “ser sensível” representava instabilidade, um conhecimento pouco confiável.

Mas essa “separação” entre cultura e natureza, corpo e espírito, razão e emoção é equívoca, pois trata-se de ligações/relações que não podem ser fragmentadas nos sujeitos. É preciso “compreender o ser humano como uno e ao mesmo tempo como múltiplo, como essência, porém existencial e plena de sentido, que encontra a sua forma de expressão na coexistência de antagonismos” (PORPINO, 2018, p. 20). Assim, tais linguagens fazem parte da vida, da essência humana, e, embora possam reproduzir e homologar aspectos da cultura, elas também resistem e transgridem os valores racionalistas impostos.

Sobre as possibilidades da música e das cantigas, “cantamos, dançamos e tocamos para celebrarmos a vida, chorarmos os mortos ou demarcamos os ritos de passagem” (SILVA, 2011, p. 108-109). Poderíamos acrescentar também que interpretamos/reproduzimos/recriamos histórias musicadas na tentativa de nos reconhecermos em uma identidade que é comum e ao mesmo tempo díspar.

Ao acessarmos as músicas, a dança e o teatro, mesmo que estes façam parte de repertórios bastante conhecidos pela maioria das pessoas, ou de “produtos culturais produzidos para as massas”, interagimos de formas diferentes com estas produções, de acordo com a cultura/ambiente no qual estamos inseridos, as mediações realizadas pelos outros e as experiências/entregas, individuais e coletivas, que vivenciamos. A ação/reação é proporcional ao grau de sentimento e pertencimento a determinada linguagem.

Por exemplo, se não temos o hábito de ouvir música clássica ou MPB, de dançar samba ou ballet, ou, ainda, de assistir a uma peça dramática ou a uma comédia, quando isso acontecer, no mínimo, nos causará estranhamento, e em determinados momentos tais repertórios podem não fazer sentido, e talvez nunca o façam. No entanto, é possível também que, a partir de experiências como estas, o sujeito se torne um apaixonado por determinado gênero musical, ou por um ritmo/movimentação específico/a da dança, ou, ainda, que queira assistir/representar todas as peças de um dramaturgo que o encantou com suas obras.

Disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos) é oferecer pontes de sensibilidade para escuta e o olhar do extraordinário que nos rodeia, para refinar sentidos. Aprende-se a ver e ouvir, assim como combinar

materiais, a inventar formas e, neste sentido, um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis. (OSTETTO, 2010, p. 59)

E sobre a possibilidade de abrir canais para a riqueza do olhar e da escuta sensíveis, os professores e as instituições de Educação Infantil se tornam interlocutores privilegiados no suporte para que estas linguagens fluam nas crianças. Mesmo sendo profissionais polivalentes – no caso da Educação Infantil, pedagogos e profissionais da Educação Física – que não possuem uma formação específica para estas linguagens, seria importante que a educação ofertada por eles levasse em consideração o sentido poético do educar a partir das vivências lúdicas do cantar, do escutar, do dançar, do interpretar, do criar, do se expressar.

O fundamental é que as propostas sejam centradas nas crianças e não em meras atividades para cumprir um programa curricular e/ou extracurricular, ou apenas como um recurso, ou, ainda, para ocupar um tempo ocioso ou ser uma “atividade livre”. Elas precisam ser contextualizadas, apreciadas, estar em todos os espaços da unidade educativa (salas, parques, corredores, refeitórios etc.) e, principalmente na Educação Infantil, fazerem parte dos repertórios de brincadeiras.

As propostas também podem variar e se deslocar de acordo com o momento para outros lugares/eventos culturais, valendo-se de alternativas que respeitem as diferenças culturais e ampliem os repertórios infantis, e indo além dos padrões e das produções estabelecidos pelo mercado. Até porque as crianças já têm fácil acesso a determinadas produções, pelos veículos midiáticos, não demandando que as instituições escolares as reforcem ou realizem maiores investimentos para proporcioná-las (SILVA, 2011).

Tecer um trabalho com música, dança e teatro com crianças é proporcionar mais do que técnicas, exercícios e instrumentos que auxiliem as práticas e a criação de habilidades. Também não é apenas agrupar as crianças para ensaiar uma música infantil ou da “moda”, preparando-as para cantar na roda de conversa ou em datas comemorativas, e nem apenas fazer um “teatrinho” para apresentar às famílias no final do ano, ou repetir passos monótonos insistentemente para preparar uma coreografia para a festa cultural da instituição.

Envolver estas linguagens nos planejamentos do cotidiano das crianças nas instituições educativas é mudar pontos de vista, é deslocar os corpos, é colocá-los em movimento constante e criativo, é propor outros cenários, é propor outros fazeres, é respeitar os silêncios e os “barulhos”. Tudo isso sem ter como objetivo principal a exibição, pois esta é muitas vezes apenas a consequência de um resultado gratificante do envolvimento e da produção profunda e conjunta com as crianças.

Como estas linguagens dialogam entre si, juntas, elas trazem referências que precisam estar constantemente presentes e de várias formas no cotidiano da Educação Infantil. Ainda, precisam fazer sentido às crianças, atender às necessidades de seu desenvolvimento e ser propiciadas e mediadas de modo a alargar as possibilidades de produção, representação, significação, compreensão, expressão e comunicação das próprias crianças. Assim, desde cedo, elas poderão criar uma relação mais ampla com a cultura do mundo e com a sua própria corporeidade, experimentando e compartilhando diversas possibilidades de se comunicar, sentir, conhecer.

Diante das possibilidades, o trabalho com a música, especificamente com crianças de 0 a 6 anos, contribui para diversos aspectos. Destacamos o desenvolvimento da expressão verbal e corporal, em que as crianças podem ter os primeiros contatos com elementos fundamentais e expressivos da música, como ritmo, melodia, harmonia, tempo e dinâmica, em uma inter-relação com o corpo, com a palavra, com a liberdade de movimentos, além da possibilidade de criar e experimentar sons, gestos, novos vocabulários e fazer música com os outros e por elas mesmas.

A Música da Cultura Infantil é uma música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. É a cidadania plena, por índole e direito, sensível, inteligente. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da música em todas as suas dimensões, mesmo que de forma elementar, e se constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural. A música tradicional da Infância representa, em todas as Culturas, a expressão mais sensível da alma de um povo. Assim é, pois, evidente, a necessidade de atentarmos para o cultivo da Música da Cultura Infantil. (HORTÉLIO, 2006, p. 1)

Música que, mais do que nunca, precisa ter seu espaço garantido nas instituições de Educação infantil, de modo a aproximar todas as crianças ao patrimônio cultural do país, reconhecendo sua riqueza e diversidades e também a necessidade de preservação dos saberes, costumes, trajetórias de diferentes povos expressos na cultura de diferentes coletivos e em diferentes regiões do Brasil e do mundo.

O trabalho com a música pode propor outros cenários para além de sua alusão como recurso pedagógico, direcionada a incluir valores/boas atitudes nas rotinas infantis, como, por exemplo, guardar os brinquedos, lavar as mãos, escovar os dentes, comer toda a comida ou, ainda, relacionada a propostas como as datas comemorativas, provindas às vezes de uma cultura específica ou de um calendário religioso que parece desconhecer o direito à laicidade da educação. “A música é muito mais: é arte, é linguagem, é movimento, é cultura. Por isso,

deve-se pensar em uma proposta curricular adequada, definida, que possibilite a experimentação, a criatividade, a vivência, a apreciação e o gosto.”. (SILVA, 2011, p. 113)

Por isso enfatizamos a possibilidade de explorar diversas sonoridades, ouvindo-as e produzindo-as, individualmente e em conjunto, com materiais diversificados, com o corpo/voz, com elementos da natureza, com instrumentos musicais, com recursos tecnológicos e outras fontes sonoras. E, a partir disto, propor a exploração, a associação e a distinção dos sons, dos tons, dos ritmos, da altura, da melodia, do compasso, da harmonia e, inclusive, da escuta atenta das crianças e, por que não, do silêncio, trazendo para o cotidiano infantil diversos gêneros musicais, estilos e épocas, como popular, indígena, instrumental, jazz, salsa, tango, samba, hip-hop, bossa nova, africana, contemporânea, medieval, infantil e muitas outras.

Para o considerado gênero musical infantil, é fundamental trazer suas possíveis variações, como cirandas, cantigas de roda, brinquedos cantados, danças circulares, parlendas, acalantos, brincos, jogos de mãos/copos, além de canções de outras culturas e partes do mundo, inclusive de outras línguas, desde que sempre de forma contextualizada e planejada. Além disso, é importante dialogar com as crianças a respeito dos repertórios musicais que trazem consigo provindo das mídias, conhecer tais produções e propor mediações que as ajudem a ampliar o seu acervo de forma qualitativa, pois, segundo Azor, (2010), a escola precisa ser um espaço de mediação musical na formação cultural das crianças.

Com relação às possibilidades da dança na infância, ressaltamos que ela mobiliza o corpo e os movimentos na interlocução com o espaço, com o som, com os sentidos e com os sentimentos. Através dela é possível criar uma consciência corporal (entre os limites e possibilidades do próprio corpo e da expressão, e destes com o espaço e com os outros); ampliar suas percepções; estimular o processo criativo em relação às coreografias e interpretações; trabalhar com a imitação e a improvisação; apreciar/conhecer seus elementos e estilos, técnicas e repertórios.

Estando presente nos palcos, nos terreiros, na mídia, nos cultos religiosos, nas ruas, nos salões ou na escola, a dança traz consigo múltiplas narrativas expressas nas diversas possibilidades de vivência estética do corpo em movimento. Sendo compreendida como arte, folclore, lazer ou religião, a dança se manifesta não apenas pela codificação de movimentos específicos, como também pela sua capacidade de gerar novas criações, mesmo a partir de expressões antigas, e de transpor situações aparentemente imutáveis pelo seu apelo criador. (PORPINO, 2018, p. 104)

A dança move as crianças não só no sentido literal, mas também possibilita desconstruir, experimentar, interpretar e transgredir o que já foi construído nelas, dando novas formas ao seu pulsar e a sua ludicidade. Além de novos diálogos corporais e brincantes, ela

possibilita o relaxamento, a concentração, a vibração e a autoria infantil, uma vez que “a dança é a linguagem do corpo” (LIMA; PORPINO, 2011, p. 119). Segundo as autoras, a dança é a expressão da experiência, pois é uma produção humana repleta de sentidos existenciais que transcendem a palavra e a mímica. Ainda, demonstra a relação do homem com a natureza, a sociedade, a cultura e a história, e fundamenta a experiência sensível, que diz respeito às formas de tratar, perceber e conhecer as coisas.

Figura 11 – Fotos de crianças da Educação Infantil dançando



Fonte: Arquivos pessoais da autora.

Pela dança, as crianças se comunicam e compartilham com os outros os seus movimentos, e estes não se reduzem a apenas um modelo de reprodução pré-estabelecido que é observado e repetido. Os movimentos surgem a partir da interpretação e da criação que as crianças fazem de suas interações, expressando o que sentem, veem, apreciam e ouvem, e dando novos formatos a essas relações. É esta liberdade de expressão que possibilita a vivência estética e a construção de uma identidade individual.

A dança, em sua possibilidade de vivência estética e de desvelamento da plasticidade do corpóreo, propõe-nos situações de ensino e aprendizagem que podem ser percebidas como descortadoras de uma concepção de educação mais humana. Entendemos aqui esta concepção como sendo aquela que não se realiza a partir da negação da própria condição humana, tão irremediavelmente complexa, mas que decorre justamente da compreensão desta complexidade para a concretização de um educar que se traduza por uma postura ética para com o ser humano. (PORPINO, 2018, p. 118)

Deste modo, a dança na educação não deve ser uma prática para o espetáculo, mas uma possibilidade de vivências corporais, lúdicas e afetivas que respeita os limites e especificidades individuais dentro de um coletivo, e que, ao mesmo tempo, amplia e proporciona novos conhecimentos.

Com relação às vivências infantis com o teatro e a linguagem cênica, Vigotski (2009) diz que a criação teatral da criança, ou a dramatização, é a criação infantil mais frequente, juntamente com a verbal, pois é baseada em suas ações. Além disso, é na/pela encenação que

a criança relaciona de maneira mais direta a criação artística com a vivência pessoal, concretizando de uma forma mais clara a sua imaginação. Neste movimento, as crianças criam situações e ambientes distintos do que lhes é apresentado, e encarnam impressões e invenções em ações vivas.

O outro motivo que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira. Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contem em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil. As crianças criam, improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou parte natural de toda uma brincadeira divertida. (VIGOTSKI, 2009, p. 99)

Desta forma, a dramatização e a representação, entendidas também como brincadeiras, são formas pelas quais as crianças se apropriam de diversos papéis sociais, ou seja, elas partem das experiências sociais e, com o auxílio das diversas linguagens, criam situações imaginárias em que elas próprias assumem diversos papéis, posições e funções, viabilizando sua participação na cultura e, conseqüentemente, internalizando conhecimentos, afetos e relações.

Para que as crianças se apropriem desta linguagem, é necessário que participem ativamente de todo o processo artístico de construção da proposta, elaborando a história, dialogando sobre possíveis mudanças e acréscimos, produzindo cenário e figurinos, escolhendo personagens, atuando em cena e improvisando falas em um processo de brincadeira. Afinal, quando a prática teatral infantil se limita a uma atividade de reprodução das formas de teatro dos adultos, a criação é engessada e a proposta perde todo o significado para criança, que muitas vezes não compreende por que está fazendo aquilo.

[...] o ensino de teatro na Educação Infantil possibilita as crianças o acesso à linguagem teatral através da construção e apreciação dos saberes, inerentes a essa área de conhecimento. Tal contato propicia a elas vivenciar variadas situações do cotidiano, diferentes papéis sociais e de seu imaginário, discussões acerca de elaboração de histórias, cenários e figurinos, além das convenções teatrais estabelecidas. (FONSECA, 2011, p. 67)

Como área do conhecimento, é preciso organizar nas instituições de ensino momentos na rotina e no planejamento para o contato e a vivência das crianças com esta linguagem, possibilitando a criação infantil. Assim, o que estará em jogo será o processo, e não o produto final, e só assim elas poderão aprender a apreciar e a desenvolver as percepções necessárias para refletir sobre as características e elementos desta manifestação artística. Ou seja, a intenção não é produzir grandes peças, formar atores talentosos e equipes de apoio

cenográfico, mas possibilitar outras maneiras de expandir a imaginação criativa e a expressão, exercitando com a corporeidade esta imaginação.

Figura 12 – Fotos de peças teatrais na educação infantil



Fonte: Arquivos pessoais da autora.

Como uma das possíveis alternativas de trabalho desta linguagem com crianças pequenas, e não só, estão os “jogos teatrais” desenvolvidos pela diretora teatral norte-americana Viola Spolin (2003). Neles, o professor e a plateia assistem e avaliam o trabalho, de modo a colaborar para a resolução do problema proposto.

Como o próprio nome sugere, esse método de ensino do Teatro fundamenta-se na improvisação, tendo como princípio desafiar os jogadores a resolverem um problema/conflicto dramático, experimentando, por meio de jogos, as convenções teatrais. Tal sistemática só foi divulgada por sua criadora após sucessivas experimentações. De maneira prática e objetiva, esta estratégia propõe que os jogadores se dividam em dois grupos: os que apresentam (jogadores) e os que assistem (plateia). Essa divisão, ainda que provisória, já que os grupos se revezam nas funções desempenhadas, permite a relação palco-plateia, o que caracteriza a essência teatral. (FONSECA, 2011, p. 59-60)

As dramatizações propostas pelo teatro trabalham na construção das identidades infantis, ajudando a diminuir a inibição/timidez perante os desafios em público, desenvolvendo habilidades comunicacionais (principalmente orais e corporais), que contribuem com a socialização e o crescimento cultural das crianças. Há também, nesta perspectiva, a possibilidade do trabalho com jogos lúdicos, que normalmente são estruturados e incluem encenação, substituição de objetos e exigem das crianças comportamentos não-literais.

No âmbito educativo, as crianças precisam também ter acesso a peças teatrais produzidas pelo corpo docente e pela equipe pedagógica, ou por artistas independentes da comunidade educativa. Mas apenas estas vivências não são suficientes, elas também precisam conhecer a atmosfera de um teatro e/ou de outros espaços cênicos, e assistirem a espetáculos de qualidade elaborados fora do âmbito escolar. E esta experiência deve ser proporcionada

não só pelas escolas, através de seus “passeios”, “saídas de estudo”, mas também pelas famílias, de modo que todos possam apreciar e também dialogar, explicitando suas opiniões sobre determinada produção cultural.

3.5 CINEMA E AUDIOVISUAIS COMO PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



(Cartaz do filme *Caminhando com Tim Tim*, Genifer Gerhardt, 2014)

O contato com o cinema e demais produções audiovisuais tem acontecido cada vez mais cedo para as crianças pequenas, desde a primeira infância. Deste modo, é importante que a educação formal pense a inserção destas produções não apenas como uma forma de entretenimento/distração ou como um instrumento diferente para trabalhar alguns conteúdos, mas como uma linguagem e uma experiência de formação cultural que permite compreender a realidade com outros olhos; uma experiência que aumenta as possibilidades de conhecer as coisas do mundo e que implica pensar na formação de um sujeito cultural que se pretende criativo, sensível, afetivo, participativo, flexível, comunicativo e que sabe lidar com a diversidade.

Partindo da ideia de “cinema como experiência” e de que “Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar”, ambas propostas por Ismail Xavier (2003; 2008), entendemos, assim como o autor, o cinema como um lugar da construção de um novo olhar e de uma nova linguagem. Ao entender o cinema não apenas como arte, mas como linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas, o autor considera que o cinema ultrapassa a lógica de uma educação reduzida para o próprio cinema e seu imaginário, sendo mais que a compreensão de códigos (imagens e narrativas). Para Xavier (2008), o cinema

perpassa pela dimensão formativa de valores, de construção de conhecimento, de ampliação de repertórios e de constituição de uma visão de mundo, as quais dependerão das experiências que os sujeitos têm com ele, exigindo na dimensão formativa mediações que provoquem reflexões, questionamentos e possibilitem repensar a realidade de maneira emancipatória.

O cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela do cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e em si próprio. (FRESQUET, 2013, p. 19)

Diante de tantas possibilidades, o cinema, assim como as produções audiovisuais em outros formatos, deve adentrar nas instituições educativas formais como “instrumento e objeto temático da intervenção educativa”, como sugere Fantin (2014). A autora entende o “cinema como objeto plural – que possui dimensões estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica – e como síntese entre arte, indústria, dispositivo e linguagem” (FANTIN, 2007, p. 207).

A bagagem pessoal e cultural das crianças de hoje precisa ser conhecida pelos professores e ser explorada nos debates que se promovem a partir das motivações audiovisuais (FRANCO, 1997). Assim, crianças e professores podem assumir tanto a posição de espectadores como a condição de autores e produtores de conteúdo, e a intencionalidade desta experiência deve garantir que “a mediação educativa de educar para, com e através do cinema pode ser entendida como fruição/apreciação, análise/ interpretação e expressão/produção” (FANTIN, 2014, p. 50). Desse modo, uma mediação educativa, na perspectiva da mídia-educação por meio de audiovisuais, implica uma

[...] educação com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros). Ou seja, pensar uma possibilidade de intervenção pedagógica que envolva a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção material. (FANTIN, 2007, p. 6)

A partir do “paradigma ecológico” da mídia-educação – educar com, sobre e através dos meios –, a proposta é pensar a presença das produções culturais audiovisuais na educação infantil, dentre elas o Cinema/filmes e os vídeos disponíveis nas plataformas de compartilhamento da internet e de *streaming*, de modo a propor uma educação para a cidadania integrada com todos os meios e tecnologias disponíveis (computador, internet,

fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD) e de acordo com o objetivo pretendido, integrando-as umas às outras através de novas formas de mediação (Fantin, 2007).

A interlocução do cinema e demais audiovisuais com as crianças da educação infantil possibilita a elas constituir uma base para a sua formação, além de estabelecer relações e significações que abrem as portas da imaginação para o desconhecido e para a diversidade, superando um “olhar ingênuo” que engessa e, por vezes, pode estar carregado de preconceitos e estereótipos.

No contexto institucional, a presença do cinema e do trabalho com audiovisuais na Educação Infantil precisa ir além do uso instrumental, de modo a criar outras possibilidades de socialização para as crianças. A possibilidade do trabalho com as múltiplas linguagens e com as mídias se enriquece com a experiência do cinema, seja nos momentos de escuta atenta, de planejar em conjunto ou de criar conteúdos que as levam a conhecer outros universos, sensações, processos de autoria e produção por elas próprias.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. (FANTIN, 2007, p. 7)

Deste modo, o trabalho com o cinema se constitui em práticas socioculturais diversas, tanto coletivas como individuais, que possibilitam encontros de diferentes naturezas: “de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, com as narrativas dos/nos filmes, com as culturas nas suas mais controversas representações e, ainda, com imaginários múltiplos” (GUIMARÃES; FANTIN, 2016, p. 143).

Entre tantas possibilidades educativas, Fantin (2007) sugere dez princípios para o trabalho com cinema e crianças na educação:

- I. *Relação do cinema com outros meios*: contextualizar a especificidade do cinema (história, gêneros, escolas, autores, linguagem), suas relações e seus pontos comuns com outros meios, como televisão, vídeo, rádio, jornal, e novos meios, como computador e suas derivações, entre elas a *web*.
- II. *Repertório diverso e variado*: oferecer filmes para ver, fruir, discutir e analisar, considerando o maior leque possível de opções de gêneros, estilos e tons variados, representando diversas culturas e com opções que atendam desde o gosto das crianças até referências mais sofisticadas sobre os mais diferentes temas.
- III. *Espontaneidade das reações e verbalizações das crianças*: assegurar a manifestação espontânea das crianças e a liberdade possível dos diferentes modos de ver.

IV. *Interpretação e compreensão criativa*: garantir que a criança possa expressar suas descobertas sem que seu olhar seja condicionado por informações adiantadas previamente sobre o filme, a fim de permitir outras possibilidades de entendimento.

V. *Problematização*: desestabilizar hipóteses, analisar criticamente cada argumento a partir de outros pontos de vista, atualizar significações ideológicas, éticas e estéticas.

VI. *Situação coletiva*: compartilhar sentimentos e emoções que o filme provoca, buscando possíveis aproximações e distanciamentos do filme em relação à vida real.

VII. *Linguagem cinematográfica*: situar os elementos da linguagem cinematográfica, suas regras, seus códigos, seus elementos técnicos e lingüísticos, estrutura narrativa, caracterização dos personagens, e outras convenções utilizadas, articuladas com as possibilidades de análise de filmes.

VIII. *Experiência de produção*: assegurar situações em que as crianças possam produzir e realizar experiências de criação de roteiros, *story board*, filmagens e edições, entendendo os momentos da pré-produção, da produção e da pós-produção.

IX. *Avaliação e registro*: garantir momentos para discutir os encaminhamentos, situar as aprendizagens realizadas, o que ainda não se sabe e as buscas necessárias, localizando as crianças no seu percurso e através de um registro sistemático - escrito, desenhado, fotografado, filmado - que fixe a memória do percurso na história;

X. *Metarreflexão*: possibilitar um entendimento do “saber sobre o saber” e a consciência da estratégia utilizada para realizar tais aprendizagens, como possibilidade de transferências para outros contextos. (FANTIN, 2007, p. 131)

É importante salientar que o foco na utilização destes princípios, dentro das instituições educativas, não deve ser o resultado/produto final ou a estética perfeita, mas sim os caminhos percorridos/as aprendizagens obtidas pelos sujeitos para alcançá-los.

Se as instituições educativas formais não assegurarem este tipo de experiências significativas com os filmes, vídeos e até programas de TV, exercendo o seu papel de mediador cultural, outros meios, como as mídias, podem acabar assumindo esta função sem necessariamente garantir intervenções pedagógicas intencionais. As potencialidades formativas e os momentos de interações sociais, como diálogos a respeito dos conteúdos dos filmes, são importantíssimos para a construção da criticidade e para o acesso dos sujeitos à cultura cinematográfica, pois a falta de mediação adulta pode restringir o repertório das crianças às produções comerciais/de massa, impedindo-as de construir um acervo com produções diversas que atuam na desconstrução de estereótipos, apresentam outras culturas/lugares, personagens e elementos os quais oferecem fundamentos para que, além da fruição, elas possam realizar uma leitura e uma análise mais aprofundada de tal experiência.

Ampliar o repertório cinematográfico de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto. (FANTIN, 2007a, p. 7-8)

É preciso considerar que, nos espaços de educação formal, principalmente os públicos, as desigualdades sociais de acesso aos bens culturais podem e devem ser

combatidas, pois infelizmente num país tão rico culturalmente, mas tão desigual como o Brasil, ainda existe uma imensa parcela da população que, por muitos fatores, principalmente econômicos, tem este direito à cultura negligenciado pelo Estado e permanece à margem.

Para exemplificar esta realidade, o curta-metragem *Zagati* retrata de forma emocionante a difícil realidade de muitos brasileiros para terem acesso às produções culturais. Lançado em 2001, o documentário conta a história de José Luiz Zagati, um catador de sucata apaixonado pelo cinema que, mesmo sem recursos, construiu em sua casa um cinema improvisado com material reciclado, e exibe diversos filmes a sua comunidade, desprovida de condições financeiras. A iniciativa do catador partiu de sua paixão pela sétima arte, mas também pela falta de acesso aos filmes durante a sua infância, pois, oriundo de uma família carente, ele só pôde estudar até a terceira série do ensino fundamental, e tornou-se adulto desejando poder assistir aos filmes exibidos nos cinemas de São Paulo.

Embora a história de Zagati não tenha acontecido em contexto escolar, selecionamos este exemplo para salientar a importância de iniciativas como esta, que levam o cinema a todos, independente de raça, credo, etnia e condição social. Estas ações precisam acontecer em instituições escolares, espaços de educação informal, praças, parques, praias, cineclubes, mostras de cinema, não só com o objetivo de difusão e acessibilidade, mas como manutenção e preservação de espaços de cultura gratuitos e de qualidade, onde possa ocorrer a fruição, a mediação, a apropriação crítica e a produção diversificada de conteúdos.

Embora no Brasil, desde o ano de 2014, a Lei nº 13.006 determine a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica – “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” –, esta ainda não é a realidade da maioria das instituições públicas brasileiras, que lutam para ter as condições mínimas para a sua existência.

Além disso, a busca pela inserção e produção de cinema e audiovisuais nas instituições educativas é marcada por diversas necessidades, dentre elas a falta de infraestrutura e investimentos no que tange a espaços adequados, computadores, câmeras, televisores, projetores, aparelhos de DVDs, acervos com conteúdos variados, conexão à internet de qualidade; além de políticas de incentivo cultural por parte do Estado, capacitação e formação inicial e continuada dos professores para lidar com os muitos artefatos tecnológicos e com suas múltiplas linguagens.

Segundo Leite, a prática do cinema na formação de professores “não estaria ligada a processos de racionalização, conscientização e disciplinamento” sobre suas próprias práticas,

e nem a um educar “para” o cinema, mas aos “processos outros de afetação, sensibilização, rupturas, recriações, reinvenções, de singularizações” (LEITE, 2012, p. 320), fazendo com que os professores tenham experiência de cinema, afinal, só é possível ensinar aquilo que conhecemos.

E para isso é preciso que os professores e crianças não apenas vão ao cinema, mas façam cinema e produzam seus próprios conteúdos, tornando os processos de construção dos filmes/audiovisuais objetos das intervenções humanas no cotidiano educativo, suprimindo a ideia de uma recepção passiva por parte do público. Segundo Benjamin, o “filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico que cresce cada vez mais na vida cotidiana” (BENJAMIN, 1985, p. 174), e, vale lembrar, a “reprodutibilidade técnica” contribuiu para a democratização de determinadas produções que até então eram um privilégio para poucos.

Mas esta nova ideia e estas propostas ainda entram em conflito com as formas tradicionais de educação, que resistem por considerarem tais aprendizagens menos importantes que as ditas “essenciais” ao preparo do sujeito para o mercado de trabalho. Esta resistência se deve à abertura de novas visões de mundo que tais produções possibilitam, conforme diz Benjamin, salientando que o “cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade” (BENJAMIN, 1985, p. 189). E esta liberdade assusta, porque a partir desta sensação os espectadores são instigados a ter ideias, pois o cinema permite que eles sonhem, viajem sem sair do lugar, expressem suas opiniões e sentimentos e fiquem livres para criar.

Enfim, contrariar a massificação cinematográfica, que gera apenas alienação, manipulação e dominação de seus espectadores, e problematizar, ao longo da formação dos sujeitos, a apropriação que as crianças e seus professores podem fazer do cinema e dos audiovisuais é criar a oportunidade de apurar seus olhares, dando significado ao papel das instituições educativas de Educação Infantil.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Me conta um segredo, vem brincar também! Conta uma história, que isso faz tão bem! Entra em minha casa, estou a varrer. Pra deixar limpinha, pois vamos comer! No tanque de areia eu viro artista, Faço esculturas, bolos e comidas!

Que lugar é esse? Que lugar é esse? Onde os passarinhos acordam cedinho, fazendo um convite para brincar! Que lugar é esse? Que lugar é esse? Onde o bambuzeiro faz a melodia, que tantos momentos traz tanta alegria!

Cabeça pra baixo, estou no jamelão, subo as alturas, pulando no colchão! Rodo feito um pião, subindo as escadas, no túnel vou entrar! A profe está olhando não quero arriscar, em vez de voar, vou escorregar!

Que lugar é esse? Que lugar é esse? Que encanta os olhos enche de magia, refletindo um verde tão colorido! Que lugar é esse? Que lugar é esse Que o silêncio habita e em outros momentos tem riso, tem choro e tem alegria...

Esse lugar é aqui [...] Na Educação Infantil de um NEIM de Florianópolis.

(Jaqueline Maria Coelho Maciel, 2017)⁴¹

Iniciamos este capítulo com a canção produzida por uma profissional da Rede Municipal de Florianópolis (RME), no intuito de que ela represente, pelos seus 28 anos de trabalho com as crianças, o quanto esta rede tem crescido teórica e praticamente ao longo dos anos, e o quanto os seus profissionais têm se empenhado em aprender e se atualizar para enriquecer o cotidiano dos pequenos na EI. Esta canção serve apenas como exemplo das inúmeras produções culturais que tenho acompanhado enquanto professora, sendo possível perceber, nestas ações, propostas que ampliam repertórios infantis, baseadas em pesquisas, referências e documentos norteadores, nacionais e municipais, que têm orientado o trabalho e fundamentado as trilhas da Educação Infantil no município de Florianópolis. Sabemos que há

⁴¹ A autora é auxiliar de sala efetiva na RME de Florianópolis, e compôs esta música para a trilha sonora de um curta-metragem produzido por ela, em conjunto com outras profissionais e com as crianças de um NEIM da Rede, para o curso “Cinema na escola”, ministrado por professoras e estudantes de pós-graduação do PPGE/UFSC que fazem parte do Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte (NICA-UFSC). Nesta proposta tive o prazer de participar auxiliando na interpretação desta música para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

muitos desafios a serem enfrentados ainda, mas consideramos estar na direção certa deste caminho.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

A Educação Infantil pública da Rede Municipal de Florianópolis inicia suas atividades oficialmente em 1976, com a inauguração do Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Coloninha, primeiramente com atendimento voltado às crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos) e destinado às crianças “carentes social e economicamente” (OSTETTO, 2000).

Vinculada desde este período à Secretaria Municipal de Educação (SME), esta unidade de ensino era apenas um piloto para um projeto maior chamado “Projeto Núcleos de Educação Infantil”, elaborado em 1976 pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), que previa a implantação de forma planejada de um sistema de Educação Pré-escolar.

Escrito em 14 páginas, delimita: finalidade; justificativa; objetivos; metas e área de influência; condições de execução (coordenação geral, coordenação executiva, prazos de execução, sistemática de ação); recursos (espaço físico, especificações espaço físico por unidade, material, recursos humanos por unidade, recursos financeiros por unidade, recursos financeiros por fonte e cronograma de desembolso) e controle e a avaliação do projeto. Na parte intitulada Sistemática de Ação, define a clientela a ser atendida, os critérios de seleção, a programação a ser desenvolvida e a filosofia do pré-escolar. Este projeto deixa bem clara a destinação da educação pré-escolar pública em Florianópolis: atendimento das crianças “entre os mais carentes social e economicamente” (SESAS, 1976, p. 5). É uma proposta demarcada pelo caráter preparatório, ou seja, preparar a criança para o ingresso na escola e também pelo o que é conhecido no sistema educacional como educação compensatória. (BRANT; TEIVE, 2014, p. 57-58)

A partir deste projeto, outros NEIs começaram a surgir no ano seguinte, e em 1979 cria-se a primeira creche pública municipal. Este novo modelo de estabelecimento passa a atender a faixa etária de 0 a 6 anos, e, como estratégia para a construção das demais instituições, foram realizados diagnósticos nas comunidades, pela equipe da SESAS, para analisar, além da localização (zona rural/urbana), fatores como a carência econômica da população que vivia nestes lugares.

Além deste primeiro documento, “na RMEI há registro de três documentos curriculares anteriores aos atuais: ‘Currículo Pré-Escolar’, de 1981; ‘Programa de Educação Pré-Escolar’, de 1988, e ‘Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular –

Educação Infantil’, de 1996” (BRANT; TEIVE, 2014, p. 56), os quais se tornaram diretrizes de trabalho nas unidades educativas nestes períodos.

Ao longo da implementação e expansão da RME, as decisões tomadas pelos gestores da época eram atravessadas e motivadas pelas políticas nacionais oriundas do MEC, pois pouco se sabia sobre educação, principalmente de crianças bem pequenas. Assim, o crescimento da Rede se deu a passos lentos, alcançando apenas em 1996 o total de 57 Instituições de Educação Infantil Municipal – 23 creches e 34 NEIs (OSTETTO, 2000).

Atualmente, a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis possui, além de escolas básicas de ensino fundamental, 80 Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs) e 9 NEIMs vinculados ao atendimento em Escolas Básicas Municipais, localizados em diversas regiões do município de Florianópolis, que oferecem a 14.464⁴² crianças de 0 a 6 anos de idade a primeira etapa da educação básica. Esta rede conta também com 13 instituições conveniadas, sendo que apenas 3 recebem profissionais substitutos contratados pela Secretaria Municipal de Educação.

Porém, mesmo com esta quantidade de unidades, o município ainda não consegue atender integralmente a demanda de Educação Infantil para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, utilizando como critério de desempate para a conquista de uma vaga a condição socioeconômica das famílias (as que tiverem a menor renda per capita conseguem matricular seus filhos), fato que mantém muitas crianças em uma lista de espera para o ingresso em uma unidade de Educação Infantil pública ou fora deste nível de ensino.

Embora esta seja a realidade atual do município de Florianópolis no tocante à Educação Infantil, muitas coisas mudaram com o passar do tempo, não só nesta Rede como também a nível nacional. Foram criadas várias legislações nacionais, com destaque para a Constituição Federal (CF), de 1988; o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA), Lei nº 8069/1990; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

No âmbito municipal, temos as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Tais legislações foram modificando algumas práticas,

⁴² Dados disponibilizados pela PMF em março de 2020.

nomenclaturas, investimentos financeiros, compreensões a respeito da educação, das crianças, da infância e de seus profissionais.

Em conjunto com estes documentos, surgiram políticas que versam sobre várias dimensões, como formação de professores, currículo, avaliação entre outros, com orientações específicas para determinadas especificidades do atendimento a crianças pequenas, muitas sem caráter normativo, mas que auxiliam nas práticas pedagógicas cotidianas. Houve, ao mesmo tempo, um aumento significativo nas produções de pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito da Educação e da Infância, não só em Florianópolis, mas no Brasil, consolidando-o como campo de estudo. Tudo isso contribuiu para a criação de novas perspectivas, alterando sem precedentes a organização, a gestão e a educação ofertadas às crianças de 0 a 6 anos⁴³ neste município e no país.

Estas mudanças só foram possíveis devido a dois marcos legais deste nível de ensino, a saber, a inclusão na Constituição Federal, de 1988, da “educação como direito de todos”, sendo dever do Estado garantir Educação Infantil a todas as crianças de 0 a 6 anos, e a promulgação da LDB de 1996, que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme consta no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com esta significativa mudança, o Estado, na figura dos municípios, torna-se responsável pela oferta e manutenção da Educação Infantil pública que, além de garantir uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída num mínimo de 200 dias de trabalho educacional, tem a obrigação de matricular todas as crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola.⁴⁴

Além disso, a LDB foi pioneira ao estabelecer a necessidade de formação mínima para os profissionais da Educação Infantil. Segundo o Art. 62, a formação dos professores desse segmento deve ser “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal”, fato que, anteriormente, era desprezado pela maioria das redes de ensino, as quais contratavam qualquer pessoa – geralmente

⁴³ Utilizamos a faixa etária de 0 a 6 anos devido às Resoluções nº 1/2010 e 6/2010, do MEC, que orientam que todas as novas matrículas de crianças, tanto na Pré-escola quanto no Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 2019, serão realizadas considerando a data de corte de 31 de março, o que faz com que algumas crianças permaneçam com 6 anos na Educação Infantil.

⁴⁴ Inclusão realizada pela Lei nº 12.796, de 2013.

mulheres, pela questão da maternidade – que “gostasse” de crianças para cuidá-las e educá-las em suas instituições.

A CF, o ECA e a LDB são apenas os primeiros passos da trajetória de lutas deste nível de ensino/primeira etapa da educação básica, que carrega em sua história muitas marcas de um intenso movimento para assegurar o atendimento às crianças em contextos coletivos de educação formal, rompendo com a ideia assistencialista de uma educação para as crianças pequenas e tornando-a um direito destas (COUTINHO; MORO, 2017). Neste contexto, as crianças deixam de ser apenas um corpo “depositado” em uma instituição, onde deve ser limpo e alimentado, para “tornarem-se” sujeitos históricos de direitos, reconhecidas pelo que são e não apenas pelo que “irão ser”, tendo as suas múltiplas dimensões respeitadas.

Já no ano de 2009, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica em instituições públicas ou privadas, e que nelas são educadas e cuidadas. A DCNEI concebe as crianças como centro do planejamento curricular e as considera sujeitos históricos (que deixam marcas de seu pertencimento) e de direitos (como cidadãos). Sua concepção se deu de maneira democrática, por levar em consideração as contribuições de diversos representantes da área,⁴⁵ diferentemente da concepção do documento atual, a BNCC, sobre a qual trataremos adiante.

Sendo específicas para este nível de ensino, estas diretrizes apresentam, como eixos norteadores do trabalho com as crianças, as interações e a brincadeira. Também reúnem alguns conceitos, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas realizadas nestas instituições de educação, com base em princípios éticos, estéticos e políticos:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16)

⁴⁵ Entidades nacionais, como a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); especialistas da área de Educação Infantil; grupos de pesquisa e pesquisadores, que também apresentaram suas contribuições; conselheiros tutelares; Ministério Público; sindicatos; secretários e conselheiros municipais de educação; entidades não governamentais e movimentos sociais, que participaram de audiências, debates e reuniões regionais; entre outros.

Ainda, as instituições de Educação Infantil de todo o país devem considerar a organização dos espaços, do tempo e dos materiais a fim de contemplar, por meio de experiências com as múltiplas linguagens, a diversidade, a autonomia dos povos indígenas e as infâncias do campo (extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta), sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação para etapas futuras da educação básica.

Posteriormente, em 2017, é aprovada a BNCC. Inicialmente, o documento foi pensado em concordância com a DCNEI (2009) – nas suas duas primeiras versões – e com participação e debate de especialistas e da sociedade civil. No entanto, é aprovada, em sua terceira versão, sem a participação dos especialistas, que até então trabalhavam em seu texto, e sem as contribuições da sociedade civil, mas com a participação de outros especialistas e fundações empresariais privadas, que passam a “assumir” determinadas responsabilidades na sua formulação, o que a torna um verdadeiro campo de disputa de interesses, principalmente financeiros.

Este fato modifica o foco da BNCC, propondo objetivos de aprendizagem homogeneizantes que, de certo modo, facilitam a possível entrada de capital privado na oferta de apostilas, formação de professores, avaliação de contextos, infraestruturas, entre outros serviços e produtos na Educação Infantil brasileira (COUTINHO; MORO, 2017). Segundo as autoras, a terceira versão da BNCC traz duas mudanças preocupantes em relação às versões anteriores, suprimindo e/ou reduzindo algumas partes amplamente discutidas nas outras versões.

[...] o primeiro deles é a inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo de constituição humana, a partir de uma educação integral. Outro ponto, especificamente na educação infantil, é a mudança de um dos campos de experiência “escuta, fala pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita”, o que claramente demarca a ênfase no ensino da escrita para as crianças ainda na educação infantil, desconsiderando as demais dimensões que constituem o trabalho com as linguagens, principalmente a imaginação, elemento central ao se pensar as experiências das crianças pequenas. (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355)

A situação se agrava quando se aprova a portaria 826, de julho de 2017, que trata do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).⁴⁶ Esta portaria prevê em seu

⁴⁶ O PNAIC foi gestado no decreto n° 6.094, de 24, de abril de 2007, mas instituído pela Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012, ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff. Ele prevê inicialmente “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico”, porém, no ano de 2017, durante o governo do ex-presidente Michel Temer,

texto a inclusão das crianças de pré-escola no pacto de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, com a justificativa de que os professores de Educação Infantil possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

[...] o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (BRASIL, 2017, p. 5)

Com relação a este aspecto, é necessário no mínimo desconfiar de certas intenções implícitas no PNAIC, uma vez que existe uma luta histórica em garantir que a Educação Infantil não seja considerada uma etapa de preparação da criança para o Ensino Fundamental.

A questão não é “negar” a leitura e escrita às crianças da Educação Infantil, mas o fato de estas linguagens, que já são trabalhadas pelos professores em uma perspectiva dos multiletramentos, estarem vinculadas a um “pacto”, a um “compromisso” com o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação, que é o de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Para Mello (2010), a tarefa da Educação Infantil é formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos, inserindo-as no universo da cultura letrada, não se preocupando necessariamente com o alfabeto e/ou as letras. Para a autora, tais aspectos técnicos da linguagem escrita é uma tarefa do ensino fundamental.

A adoção de tais perspectivas de trabalho presentes na BNCC, para a maioria dos especialistas, profissionais e pesquisadores da área da educação, além da sociedade civil organizada, é considerada como um retrocesso frente às conquistas que se tinham garantidas até este momento, pois diverge da concepção de criança presente nas Diretrizes, dissocia os termos “cuidar” e “educar”, além de incorrer na “falta de referência à diversidade de infâncias, às demandas da educação especial, e a exclusão das discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual” (MACIEL, 2019, p. 56).

Desta forma, é importante estarmos alertas para refletir a respeito de que tipo de Educação Infantil a nova política educacional deseja oferecer aos pequenos. Trata-se de uma educação pública, privada ou público-privada? É voltada a preparar as crianças para níveis de ensino subsequentes sem considerar as especificidades da faixa etária atendida, como a

houve a inclusão da Educação Infantil neste plano, com a intenção de “garantir” um trabalho de leitura e escrita com as crianças da pré-escola.

necessidade da brincadeira? É uma EI que desconsidera as desigualdades sociais existentes no Brasil e as suas diferenças regionais? É uma EI que prevê o apostilamento de conteúdos desde os três anos de idades?

Embora sejam estas as legislações nacionais que todas as redes de ensino do país precisam tomar conhecimento e adotar suas normatizações, a Rede de Ensino Municipal de Florianópolis tem se demonstrado pioneira no Brasil na produção de sua própria documentação normativa e pedagógica, e na promoção de discussões relativas a estas legislações. E isso tem sido reconhecido em pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional e também na promoção de formação continuada de seus profissionais.

Destacamos a seguir três documentos relativos à Educação Infantil publicados nos últimos 10 anos, sendo o primeiro deles as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil* (2010), elaborado pela professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Dra. Eloisa Acires Candal Rocha, em parceria com profissionais da própria rede e outros professores que são referências nacionais em assuntos relacionados a esta etapa de educação. O material retoma os Princípios Pedagógicos para EI, produzido no ano 2000, destina-se a organizar o funcionamento das instituições de EI do município de Florianópolis, de modo a ampliar os olhares sobre esta etapa da educação básica, e surge sem a intenção de “inaugurar uma nova” proposta de educação, mas como uma possibilidade de dar notoriedade ao que vinha sendo produzido desde 1976.

Em sua primeira parte, o documento foi sistematizado a partir de seis conferências realizadas por professores que são referências importantes nesta área. Elas versam sobre os seguintes assuntos: as estratégias pertinentes a ação pedagógica para este nível de ensino; o cuidado como ética com as crianças de 0 a 3 anos; a formação do leitor e produtor de textos; arte e criação, corpo em movimento e os conteúdos/linguagens; e a supervisão na Educação Infantil na organização do trabalho educacional pedagógico.

Já na segunda parte, são apresentados dez relatos de experiências realizadas com as crianças pelos profissionais lotados em diversas instituições da rede, nas quais foram utilizadas as seguintes práticas/temáticas: contos, rimas e música; questões ambientais; registro e avaliação do cotidiano com as famílias; interações; as múltiplas linguagens; oportunidade de experiências diferenciadas para as crianças; boi-de-mamão e brincadeira de faz de conta; projetos culturais e artísticos na creche; e a temática do circo.

A intensidade dos estudos, dos debates e acumulação das experiências educativas no âmbito da educação infantil, em Florianópolis, representa, em alguma medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações educativas para as crianças de zero a seis anos. Contudo, não há dúvida de que em

Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil. (ROCHA, 2010, p. 12)

Assim, este documento reforça algumas bases pedagógicas e orientações já definidas em outros momentos na rede, além de propor discussões acerca da função social da Educação Infantil, dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs)⁴⁷ e suas implicações na prática docente.

O documento propõe tomar as crianças como ponto de partida e fonte permanente e privilegiada na orientação do processo educacional, considerando-as seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais (ROCHA, 2010). Também reforça os princípios norteadores já dispostos na DCNEI e retoma os objetivos gerais dos NAPs, que compreendem as Relações Culturais, as Linguagens (oral, escrita, visuais, corporais, sonoras e matemática) e as Relações com a Natureza e Sociais, as quais, juntas, compõem os âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente e tornam-se dimensões do currículo da Educação Infantil municipal.

A proposta destas Diretrizes, num primeiro momento, é pensar na garantia de acesso ao conhecimento às crianças da EI, na democratização da educação, no diálogo entre os saberes e ignorâncias, dos quais todos somos portadores, e no compartilhamento de experiências nos espaços coletivos de educação. Ainda, sem a perspectiva de uma antecipação da escolarização, chama à responsabilidade os professores, para o seu dever de conhecer as crianças, observá-las, analisar suas manifestações, e para compreender o que elas já sabem, considerando suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações bem como as novas exigências sociais que se colocam para elas (ROCHA, 2010).

O segundo documento lançado nesta década trata das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012). Este documento foi elaborado a partir das formações oferecidas aos profissionais da Rede sobre as Diretrizes e das reflexões coletivas destes momentos. Sua proposta é pensar e orientar os projetos educacionais-pedagógicos, tanto pela fundamentação teórica como pelas sugestões de práticas pedagógicas, e seu processo de construção contou com a participação de muitos profissionais da área.

⁴⁷ “Estes núcleos objetivam identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo escolar tradicional, por não se constituir num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9).

Dividido em quatro capítulos, apresenta as Diretrizes municipais e nacionais para Educação Infantil, traz a questão da brincadeira como eixo estruturante do trabalho educativo com crianças desta faixa etária, e enfatiza a importância da documentação pedagógica (planejamento, registro e avaliação) como ferramentas imprescindíveis para a ação dos professores, supervisores/coordenadores pedagógicos, além dos NAPs.

O documento enfatiza como um dos princípios para o trabalho com crianças tão pequenas a “auscultação” – termo utilizado por alguns estudiosos da infância, como Sarmento (2004), Tristão (2004) e Rocha (2010), oriundo do campo da medicina, exprime a ideia de compreensão da comunicação feita pelo outro, e não apenas a sua decodificação –, visto que a compreensão está ligada à condição da interpretação, e não apenas à oralidade, mas às múltiplas linguagens utilizadas cotidianamente pelas crianças, como os gestos, olhares, balbucios, posturas corporais etc. (SCHMITT, 2014).

Ao final de todos os capítulos, há orientações aos profissionais, com possibilidades de trabalho e de organização dos tempos e espaços com as crianças, além de sugestões de equipamentos, lugares/eventos na cidade e alguns materiais (teóricos e práticos), como brincadeiras, histórias, poesias, músicas e sites da internet, para auxiliar os professores na construção de seus planejamentos.

Essas orientações demandam uma ação intencional, um planejamento das experiências educativas, cuja metodologia se assente “(...) na função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13), sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 232-233)

As orientações presentes neste documento buscam (re)dimensionar a tomada de decisões e ações pelas professoras em suas práticas, propondo uma relação mais horizontalizada entre adultos e crianças. Ainda que com patamares diferenciados na hierarquia de saberes, busca instigar um olhar mais sensível no compartilhamento de experiências, incluindo suas complementariedades e/ou contradições, nas unidades educativas desta rede.

O terceiro documento, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (2015), tem como propósito oferecer um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Resolução CME/CED n.º 05/2009). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5)

Escrito em consonância com os documentos nacionais e locais, o currículo tenta sintetizar as experiências de profissionais da Rede e de consultores externos que auxiliaram na sustentação teórica das discussões e do que foi produzido durante o processo de sistematização destas práticas. O documento visa qualificar as práticas pedagógicas cotidianas que são desenvolvidas com as crianças, e compreende que elas partem de dadas teorias que se produzem em um processo cíclico.

Deste modo, ao lançar o documento do currículo, a RME de Florianópolis assume de forma mais sistematizada seus pressupostos e perspectivas de trabalho, discutidos e implementados ao longo de sua constituição enquanto Rede, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam atualmente as práticas pedagógicas, que precisam ser inseridas no trabalho cotidiano dos NEIMs.

A sua escrita explícita, e mais próxima da realidade das unidades e de seus profissionais, traz em sua composição propostas e registros fotográficos de momentos vividos e experienciados ao longo destes muitos anos de Rede, e sugere algumas possibilidades de interações e mediações futuras. Ainda, este documento não descarta as produções e discussões anteriores em seu conteúdo, e demarca publicamente os momentos históricos da EI do município, além de suas posturas/normativas em relação ao direito das crianças de 0 a 6 anos a terem uma EI pública, gratuita e de qualidade.

Talvez, para alguns profissionais, o lançamento deste documento não tenha impactado em nada suas rotinas de trabalho com as crianças, pois já seguiam os embasamentos das orientações anteriores. Porém, é certo que, ao formalizar o currículo, a Secretaria de Educação Municipal chama os profissionais desta etapa para assumirem responsabilidades, principalmente no tocante às propostas que realizam com as crianças, “obrigando-as” a estarem em concordância com as concepções previstas nos documentos da Rede, não sendo mais uma questão de escolha pessoal, mas uma decisão de um coletivo, consciente de seu papel de mediador no desenvolvimento infantil. “Cabe enfatizar que esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

Neste documento, o indicativo para estas mediações está organizado a partir das seguintes dimensões: brincadeira e NAPs, com propostas organizadas em grupos etários, que compreendem os bebês (até 1 ano e 11 meses), as crianças bem pequenas (de 2 anos a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses); e possibilidades para

todos os grupos etários, sem a pretensão de uma rígida separação e/ou impossibilidade de utilização das proposições em outros grupos que não estavam indicadas.

No “eixo da brincadeira”, o documento apresenta propostas pedagógicas que possibilitam estruturar os espaços, os tempos, e os materiais para as crianças brincarem, de forma que potencializem o desenvolvimento e as experiências das diferentes faixas etárias, o que referencia a brincadeira como uma atividade dotada de uma significação social concisa que, como outras, necessita de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Já o “núcleo de ação das linguagens” parte do pressuposto de que elas são um sistema de signos, que surge através das interações entre sujeito/mundo construindo a subjetividade a partir das experiências, e estas, por sua vez, são mediadas pelos parceiros mais experientes, pelos artefatos culturais, pelos sentidos e significados produzidos social e culturalmente (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O “núcleo das relações sociais e culturais” é interdependente das linguagens, pois ambos são fundantes do processo de humanização. É através dele que deve ser ofertado um conjunto de práticas que articulem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, nos âmbitos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, aos saberes das crianças, por intermédio das relações sociais e interações que são estabelecidas em diversas instituições sociais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

E o núcleo “relações com a natureza, manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos” visa promover as relações das crianças com diversos espaços, elementos/materiais e situações que compõem a natureza, permitindo-as experimentar/explorar o mundo de formas diferentes e conscientes, utilizando todos os sentidos, de modo que conheçam as relações de interdependência e se sintam parte integrante/pertencente ao planeta, responsáveis pela preservação e manutenção do ambiente e de seus ecossistemas (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Ao analisar as demandas relacionadas nestes documentos, chamam atenção as muitas mudanças positivas que as legislações e orientações proporcionaram ao longo do percurso de constituição da EI no Brasil e em Florianópolis. No entanto, embora tenham avançado em muitos aspectos, criando novas estratégias e auxiliado na manutenção deste segmento como primeira etapa da educação Básica, tais regulamentações mantêm ainda sobre os professores a maior carga na responsabilidade do cumprimento do dever de educar e cuidar das crianças nas instituições educativas, cabendo a eles selecionar o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

4.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA

A RME de Florianópolis se difere da maioria das redes de ensino do país por possuir um grande número de profissionais concursados, com formação em nível superior, para atender às demandas educativas do seu público da Educação Infantil. São eles: professores regentes, professores auxiliares, supervisores e professores de educação física, todos pertencentes ao quadro de servidores do magistério; auxiliares de sala, pertencentes ao quadro civil; e os diretores das unidades educativas, que podem ser tanto do quadro civil quanto do magistério.

Os profissionais integram estes dois quadros por meio de duas formas de acesso: concursos públicos (servidores efetivos), com plano de carreira que considera titulação, formações continuadas e tempo de serviço para a sua ascensão, e processos seletivos anuais (servidores temporários), pelos quais os profissionais são contratados por um tempo determinado para cobrir os afastamentos do pessoal efetivo, ou classes vagas que por ventura possam surgir, e não possuem plano de carreira, apesar de muitos trabalharem até se aposentarem nesta condição.

Há também um grande número de profissionais terceirizados, responsáveis pelo serviço de limpeza, manutenções gerais e cozinha, que são fundamentais para o bom andamento das unidades educativas.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação conta com um total de 1.389⁴⁸ professores de EI, sendo que, deste número, 842 são “regentes” e 547 são professores auxiliares de Educação Infantil, a maioria pertencente ao quadro de efetivos. Embora tais profissionais sejam denominados por nomenclaturas diferentes, eles pertencem ao mesmo quadro profissional, o do magistério, e foram contratados devido à aplicação da Lei nº 11.738/08 – referente ao Piso Salarial Profissional (PSPN) –, que prevê desde a sua promulgação, em 2008, espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente, denominado de hora-atividade. Assim, enquanto um destes profissionais usufrui deste direito, o outro permanece em sala com as crianças, e esta alternância trouxe com ela uma nova realidade para a EI, a docência compartilhada.

Apesar de terem as mesmas atribuições e formação mínima exigida, de nível superior, os professores auxiliares ainda estão em processo de constituição de sua identidade

⁴⁸ Dados disponibilizados pela PMF em março de 2020.

profissional nesta rede de ensino. Além de ocuparem um cargo novo,⁴⁹ estão se adaptando com a necessidade de trabalhar em mais de uma turma por semana (geralmente duas, dependendo da organização interna da unidade) ou como volantes,⁵⁰ o que exige destes profissionais aprender a lidar com menos tempo para conhecer as especificidades de cada criança/turma/família; desenvolver/compartilhar projetos pedagógicos, salas de aula e materiais coletivos destes espaços, como também a avaliação das crianças; além de, quando necessário, auxiliar em atividades administrativas da secretaria escolar dos NEIMs.

A questão da docência compartilhada implica aprender a trabalhar com diferentes parceiros e/ou grupos de uma maneira sintonizada e respeitosa, o que exige deixar de lado a vaidade e o ego para aceitar as opiniões e contribuições dos outros profissionais. É aprender a dividir não só os mesmos espaços e materiais coletivos, como também as responsabilidades sobre os sujeitos e seus processos educativos, o que tem gerado importantes discussões nas unidades educativas e na rede de Florianópolis como um todo.

Não tem sido fácil, para alguns profissionais, desapegar de algumas práticas enraizadas e entender que em uma instituição educativa não existe “as minhas crianças”, “a minha turma”, “o meu projeto”, “a minha sala” ou “o meu armário”, mas um coletivo que deve se unir para pensar o todo. E isso exige compreender que o diferencial da educação em espaços coletivos é a interação entre os sujeitos, as trocas, o compartilhamento de materiais e a socialização/produção do conhecimento com os pares e parceiros mais experientes; é a possibilidade de viver experiências significativas no encontro com as pessoas, com todas as suas singularidades, diferenças e diversidades.

Ainda sobre a questão da docência compartilhada, há outro aspecto/outro entrave com relação ao cargo dos auxiliares de sala da EI. Estes profissionais também dividem com professores regentes, professores auxiliares e professores de educação física os processos educativos das crianças das mais variadas turmas, porém, muitas vezes não são reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem. E esta questão perpassa por muitos fatores, principalmente os econômicos, pois, embora a maioria destes profissionais possuam nível superior e pós-graduação, também é aceito o curso de magistério, de nível médio, como formação mínima para o exercício desta função, sendo assim, sua remuneração é inferior à dos outros

⁴⁹ Nomenclatura criada em 2014 para o cargo chamado anteriormente de auxiliar de ensino, porém, com atribuições e uma organização de trabalho diferentes da função anterior, que tinha como princípio substituir somente os professores ausentes e cuja remuneração era restrita a cada entrada em sala de aula.

⁵⁰ Os profissionais volantes ficam à disposição nas unidades de ensino para cobrir eventuais ausências de outros profissionais, e quando não há “faltas” ficam à disposição da equipe diretiva para contribuir com o bom funcionamento da unidade educativa.

profissionais. Neste caso, a PMF acaba enquadrando estes profissionais injustamente ao quadro de servidores civis, o que resulta em uma remuneração menor e outro plano de carreira, impossibilitando-os de terem as mesmas prerrogativas/carreiras/direitos e deveres que os servidores do plano do magistério, e de exercerem as mesmas atribuições que os professores, sendo estes fatores desmotivacionais para o exercício da sua profissão.

Na RME de Florianópolis, em 2020, a faixa salarial do quadro do magistério, para profissionais que possuem jornada de 40 horas semanais, varia entre R\$2.573,48, para aqueles que possuem somente graduação e estão no início de carreira, podendo chegar até R\$6.802,36 para aqueles que possuem doutorado e encontram-se no final da carreira. Estes valores correspondem ao salário base, sem considerar os descontos de previdência e imposto de renda retidos na fonte. Além disso, devido ao plano de cargos e salários, que foi pioneiro e serviu de exemplo para muitas outras cidades do país, os profissionais do magistério da RME de Florianópolis recebem um adicional de 40% sobre o salário base referente à dedicação exclusiva, e para aqueles que estão em sala de aula soma-se mais 10% referente à regência de classe, também calculado sobre o salário base. Há também vale-alimentação por dias úteis trabalhados e 2% correspondente aos anuênios.⁵¹

Considerando os distintos planos de salário e de carreira direcionados ao quadro civil e ao magistério, essas diferenças, na prática, geram certo dilema, além de provocar divergências entre as duas categorias e evidenciar incoerências na organização da rede. Ao pertencerem ao quadro civil e ocuparem o cargo de auxiliar de sala, tais profissionais não possuem obrigações em relação à documentação pedagógica, ao planejamento das propostas/projetos, ao registro e à avaliação, embora muitos, por conta própria, colaborem com seus parceiros de sala na execução destas. Porém, devido à sua remuneração, estes profissionais acabam vendo-se “obrigados” a trabalhar no contra turno como professores temporários da rede para complementar suas rendas, e neste contexto executam as atribuições obrigatórias ao quadro do magistério.

Incoerências à parte, é perceptível que os profissionais da educação pública municipal de Florianópolis continuam, ano após ano, atuando em muitas frentes de luta, reivindicações, paralisações e até greves, sempre em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Esta busca incessante é pela valorização e respeito ao trabalho que

⁵¹ Tais dados consideram a última atualização, em dezembro de 2019. Para mais informações, consultar o plano de cargos e salários do município. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+salarios&menu=7&submenuid=255>. Acesso em: 01 ago. 2020.

desenvolvem em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a alcançar sempre a garantia dos direitos das crianças e de amenizar as desigualdades existentes.

Não é fácil manter esta postura de lutas diante de um cenário atual tão desanimador, com desvalorização da profissão e sucateamento da educação que visa uma possível privatização das instituições públicas. Além disso, há falta de infraestrutura e de materiais básicos para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo, enquanto, todavia, as cobranças se mantêm cada vez maiores, e o discurso por parte dos gestores é de que “é necessário dar conta” das demandas, mesmo que as condições proporcionadas estejam longe das ideais e necessárias.

Infelizmente, esta falta de compromisso com a educação por parte dos governantes do nosso país acentuam as desigualdades sociais e regionais existentes, o que reflete no (sub)desenvolvimento da nação e na (pretensa) cidadania de cada sujeito. Se não houver mudança nesta postura, será difícil melhorar a realidade da população mais pobre e desassistida que vê na educação uma possibilidade de melhores condições de vida, mas que, ao mesmo tempo, sem analisar de maneira adequada a conjuntura política do país, elege políticos que têm como intenção em seus planos de governos achatá-la ainda mais para defender os interesses dos mais ricos e poderosos.

Diante desta triste realidade, resta-nos manter o nosso compromisso político, social e afetivo com a educação das crianças, buscando, através de nossas ações, formar cidadãos capazes de lutar contra as injustiças, defender seus direitos, reconhecer seu poder no voto e cumprir seus deveres, enfim, que tenham capacidade crítica para questionar o que está posto como “verdades absolutas”.

E reiteramos que as unidades educativas não são “depósitos” assistencialistas, onde famílias deixam as crianças para serem alimentadas e cuidadas enquanto trabalham, e sim espaços coletivos de educação integral, de brincadeiras e interações, de vivência plena e respeitosa da infância, em complementariedade com as ações da família e da comunidade. Locais onde é possível viver experiências, a partir dos saberes dos sujeitos, articulando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Assim, nos inspiramos uma vez mais nos escritos de um dos maiores educadores brasileiros, para pensar e desenvolver esta tarefa cada vez mais difícil que é ser professor.

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É

impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 1997, p. 8)

Para Freire (1996), o educar e seus processos são condições para a hominização dos seres humanos, pois se dá com e entre eles. É uma forma de intervenção no mundo que precisa ter disponibilidade para o diálogo, pois o ato de educar exige vínculos, rigor, criticidade, pesquisa, bom senso, ética, estética, humildade, respeito à autonomia do educando entre outros saberes tão necessários para a formação humana.

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 22-23)

Portanto, esta tarefa é um compromisso com o outro, e este compromisso precisa ser assumido por todos os educadores envolvidos, pois a aprendizagem das crianças está diretamente relacionada ao modo como acontece a docência de seus professores. E isto envolve um processo de formação permanente dos educadores, com reflexões críticas que aliam as teorias às práticas e contribuem para o rompimento de condutas/rotinas engessadas, independentemente do cargo/função que desempenham, da titulação que possuem e do regime de trabalho ao qual pertencem.

Deste modo é importante nos atermos à questão da formação inicial e continuada dos profissionais da RME de Florianópolis. A maioria deles, independente do cargo, possui graduação e especialização, e um número cada vez maior tem acessado a pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado, graças ao plano de carreira e ao incentivo por parte da PMF, que possibilita a Licença para Aperfeiçoamento Profissional remunerada.

Além disso, a prefeitura oferece um programa de formação continuada a todos os profissionais, que é proposto todos os anos pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), localizado no CEC da PMF. Ao iniciar o ano letivo, todas as unidades educativas recebem os cadernos com as propostas de formação deste programa, e neles estão disponíveis os cursos de base,⁵² para aprofundamento⁵³, para

⁵² Composto por cursos com temáticas consideradas básicas e fundamentais para a atuação na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

⁵³ Cursos que objetivam aprofundar o estudo teórico e metodológico de temáticas da Educação Infantil. No ano de 2019, os cursos de aprofundamento foram organizados a partir de duas demandas: a revisão e reedição do documento “Orientações Curriculares para a Educação a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012), e a elaboração do documento “Avaliação de Contexto na Educação Infantil”.

ampliação de repertórios⁵⁴ e seminários⁵⁵ que serão oferecidos ao longo dos dois semestres, com datas, horários, ementas, carga horária e público alvo. Aos profissionais que possuem hora-atividade, é obrigatória a participação em pelo menos uma formação durante o ano, aos demais, as formações são facultativas. As inscrições são realizadas através do site da PMF e ao final da participação são emitidos certificados de participação.

Somente no ano de 2019, para os profissionais da EI, foram ofertados em torno de 106 cursos em todas as modalidades elencadas acima, com temáticas variadas (ANEXO C), que juntos disponibilizaram 5.355 vagas. Os cursos são ministrados por profissionais da rede e professores externos convidados, e eventualmente são realizadas parcerias com grupos de pesquisa e/ou professores das universidades públicas da cidade.

4.2.1 Sobre a questão da hora-atividade

Ao falar em formação, é impossível não trazer outra questão que tem sido extremamente debatida e tem gerado muita polêmica entre os profissionais da RME, que é a hora-atividade. A lei brasileira determina que 1/3 da jornada de trabalho dos docentes seja destinada a atividades extraclasse, o que equivale, para um professor contratado que trabalha 40h semanais, a 13h20 de seu tempo disponível para estas atividades, as quais podem ser organizadas em dias e horários conforme as necessidades das unidades educativas em que estão lotados, limitando-se, assim, 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos, ou seja, em sala de aula.

Para os profissionais de áreas e/ou disciplinas específicas, a exemplo dos professores de educação física, o cálculo da hora-atividade é contabilizado considerando o tempo da hora/aula, que tem duração de 45 min cada. Deste modo, um professor que seja contratado para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, terá que dar 28 aulas para cumprir a sua carga horária, o equivalente a três dias inteiros de trabalho considerando os horários das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Em Florianópolis, segundo a Portaria nº 055/2020 da PMF, publicada em 5 de fevereiro de 2020, que trata da jornada de trabalho dos membros do magistério público

⁵⁴ Cursos com temáticas e metodologias que buscam ampliar os repertórios teóricos, artísticos e culturais de profissionais que atuam na Educação Infantil.

⁵⁵ Seminários temáticos, elaborados a partir de indicações do contexto político educacional da rede e do campo da Educação Infantil.

municipal no ano de 2020, a jornada de trabalho e a hora-atividade se organizam da seguinte forma:

Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência e de suporte à docência e as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (hora/ atividade).

§1 As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, destinam-se:

- I- planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II- participação na elaboração e efetivação do projeto político- pedagógico da Unidade Educativa;
- III- orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV- avaliação de estudantes, trabalho e atividades pedagógicas;
- V- reuniões com pais, conselhos ou colegiado de classes;
- VI- participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, da coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII- atividades de desenvolvimento/formação continuada profissional;
- VIII- outras atividades de natureza semelhante e relacionadas a comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (FLORIANÓPOLIS, 2020, Art.1)

Embora estas atividades pedagógicas, que são viabilizadas pela hora/atividade e inerentes ao exercício do magistério, tenham sido consideradas pela legislação brasileira como um direito dos profissionais do magistério desde o ano de 2008, a hora-atividade foi incorporada integralmente na RME pública de Florianópolis somente em 2015, após intensos debates da categoria, paralisações do trabalho e greves. Assim, todos os anos desde então, a Secretaria Municipal de Educação publica portarias como a citada acima, para regulamentar e de certo modo regular a jornada de trabalho destes profissionais.

Este direito começou a ser implantado através da Lei complementar nº 427 da PMF, de 04 de abril de 2012, mas como uma gratificação financeira, ou seja, um aporte de trinta por cento incorporado ao vencimento das tabelas salariais do magistério com a pretensão de que ano a ano esta gratificação fosse sendo reduzida, até chegar ao ponto de sua completa extinção e incorporação da hora-atividade como tempo disponível na jornada de trabalho para outras atividades inerentes ao exercício do magistério.

A transição ocorreu nas seguintes proporções:

- I - 1/6, a partir de 01 de abril de 2012, sendo reduzida a gratificação para vinte e cinco por cento;
- II - a partir de 01 de maio de 2013, ampliada a incorporação para a proporção de 3/6 sendo reduzida a gratificação para quinze por cento; e
- III - a partir de 01 de maio de 2014, integralizada ao vencimento, sendo então extinta a gratificação de hora/atividade. (FLORIANÓPOLIS, 2012, Art. 1º, § 3º)

Com a realização de alguns concursos públicos e a criação/contratação do cargo de professor auxiliar, foi possível garantir este “tempo livre” fora das salas aos profissionais do magistério, que é destinado tanto para planejamento, registro e avaliação como para reuniões,

conversa com as famílias e formação continuada. Esse tempo permite o acesso de muitos às formações ofertadas pela PMF, como a outras também, e o aprimoramento do trabalho com as crianças, pois a desvalorização social da profissão e os baixos salários impõem uma jornada de trabalho exaustiva para muitos profissionais.

Porém, a hora-atividade ainda não é vista por muitos profissionais como um espaço de formação cultural mais amplo, no sentido da possibilidade de a utilizarem para a ampliação de seus repertórios culturais através do acesso às produções culturais, como ir ao cinema e ao teatro, visitar museus e espaços culturais, ir a eventos promovidos na cidade, ler, entre outros; como se estas alternativas não fossem necessárias e importantes para a ampliação de seus repertórios culturais e para a sua formação integral. A situação se agrava quando quem tenta fazer este movimento, de aproveitar este tempo para acessar a tais espaços, sofre discriminação/crítica por parte de seus colegas de trabalho e também de algumas equipes diretivas, que alegam que tais profissionais não estão “fazendo nada” ou, pior, “estão usando a hora-atividade para passear”.

Relacionado a isso, não podemos deixar de mencionar a questão do “controle” por parte da secretaria de educação/unidades de ensino e de colegas de profissão, sobre “como” os profissionais administram (ou deveriam administrar) este tempo e o que fazem efetivamente nele. Isso tem gerado desgaste e cobranças aos profissionais que usufruem culturalmente a sua hora-atividade, e conseqüentemente um sentimento de culpa, que acaba por inibir que se avance no uso para fins culturais da hora-atividade.

Assim, todo início de ano, as portarias sobre a hora-atividade acabam se tornando motivo de ansiedade e preocupação para muitos profissionais, e esta insegurança é devida às constantes ameaças dos governantes, que tentam de diversas formas extinguir este direito,⁵⁶ e às condições estabelecidas para o seu cumprimento, que perpassam pela questão do “controle”.

Como exemplo, citamos o inciso segundo do Art. 1 da Portaria nº 055/2020, o qual dispõe que o tempo destinado à hora-atividade “deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional”. Mas como cumprir este

⁵⁶ No mês de maio de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, ocorreu no Superior Tribunal Federal (STF) o julgamento do recurso extraordinário 936.790, que questiona a constitucionalidade da hora-atividade dos trabalhadores da educação. Esta ação, infelizmente, partiu do Governo de Santa Catarina, e caso fosse julgada procedente atingiria todas as redes públicas de ensino do país, afetando milhares de professores. Felizmente, por sete votos a três, o STF assegurou o direito a um terço de hora-atividade.

tempo nas unidades educativas se em muitas delas os espaços são deficitários? As salas são pouco ventiladas, quando há salas para este fim; não há computadores livres para o uso de muitas pessoas ao mesmo tempo e, às vezes, a conexão de internet é ruim; há constante intervenção de terceiros; e, principalmente, há riscos diários de que estes momentos não aconteçam pela falta constante de profissionais, para os quais nem sempre a unidade tem substitutos suficientes.

Deste modo, o cumprimento da hora-atividade perpassa por estas questões objetivas, de dar condições para que, na prática, seja possível que a ação ocorra conforme é determinado. Certamente não há problemas em cumpri-la no local de trabalho, desde que se tenha a estrutura necessária, mas corroboramos que este tempo possa ocorrer através da organização individual de cada profissional, já que cada um tem consciência de como desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

E se for imprescindível para as redes de ensino controlar a hora-atividade, o que de certo modo já é feito, através da entrega das documentações pedagógicas aos supervisores e/ou equipes diretivas e das chamadas realizadas nas formações continuadas da PMF, que seja através de um acompanhamento permanente das práticas dos professores com as crianças sem a intenção de fiscalizar, mas como forma de contribuir com um olhar diferente sobre as muitas demandas presentes em sala, além de proporcionar um retorno e um diálogo constante sobre o que é realizado/entregue.

Ao limitar este controle à vigilância, ocorre um esquecimento dos esforços de muitos profissionais comprometidos com a profissão, que sempre usaram e continuam usando seus “outros tempos” para fazer atividades relativas ao seu trabalho, sem receber financeiramente por isso, pois o tempo disponibilizado pela hora-atividade ainda é insuficiente para tantas demandas de um ensino de qualidade.

Trazemos estas polêmicas/situações/questionamentos porque se constituem como assuntos que repercutem no exercício prático da função de professor de Educação Infantil e afetam diretamente os cotidianos das unidades educativas. Sabemos que tudo que é novo causa estranhamento e insegurança e necessita ser dialogado/refletido/organizado até que os sujeitos se acostumem com os procedimentos, mas isto leva tempo, e o que está posto também precisa ser constantemente revisitado e repensado. Não é porque “sempre foi assim”, a

conhecida “síndrome da Gabriela”,⁵⁷ que permaneceremos com as mesmas práticas sem nos perguntarmos o porquê de ser deste jeito e não de outro.

Sabemos que a educação vive em constante transformação, portanto, mudar e aprender coisas novas faz parte deste processo, e isto exige esforço, dedicação, desapego e espaços de diálogo, como as reuniões pedagógicas, os grupos de estudos e a formação permanente. Sem estes momentos de debate e trocas, fica muito difícil pensar em um eficiente projeto político e pedagógico institucional, em uma gestão democrática e em uma educação que respeite os direitos das crianças e de seus profissionais.

⁵⁷ Analogia com a música “Modinha para Gabriela” (1988), de Gal Costa, que diz: “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim”.

5 PRODUÇÃO CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



(Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016)

Diante da necessidade de compreender como acontece o contato das crianças com as produções culturais no âmbito da Rede pública municipal de Educação Infantil, neste capítulo apresentamos alguns aspectos metodológicos da pesquisa empírica realizada com as professoras da Rede. Situamos um perfil das participantes da investigação e uma sistematização dos dados da pesquisa, elencando alguns eixos de análises que foram aprofundados. Propomos também uma interlocução com as “vozes” de algumas professoras, para compor os possíveis diálogos com as práticas docentes e os referenciais teóricos.

5.1 UM MAPA DAS TRILHAS ESCOLHIDAS E COMPARTILHADAS COM AS PROFESSORAS

A pesquisa empírica foi dividida em duas etapas. A primeira envolveu a aplicação de um questionário online (QO) – (APÊNDICE B) – para todos os professores regentes e professores auxiliares de EI da Rede Pública Municipal de Florianópolis em exercício nos NEIMs no primeiro semestre de 2019, independente do seu vínculo empregatício (efetivo e/ou temporário). A segunda etapa envolveu duas entrevistas coletivas online (EC)⁵⁸ – APÊNDICE D – com 13 professoras que já haviam respondido ao questionário; esta segunda etapa ocorreu no primeiro semestre de 2020.

A escolha por aplicar o questionário e fazer as entrevistas a estes profissionais, e não a outros (auxiliares de sala, professores de educação física, supervisores e diretores), se deu

⁵⁸ O formato da entrevista, que seria presencial, foi alterado por conta da pandemia e da necessidade de isolamento social.

pela necessidade de um recorte de pesquisa e principalmente por serem as professoras regentes e professoras auxiliares as responsáveis legalmente por desenvolver o planejamento das atividades realizadas com as crianças na EI de Florianópolis.

A ferramenta utilizada para a aplicação do questionário e coleta de dados foi o Google formulários, que foi enviado na intenção de abranger todos os professores, de modo a obter o maior número de respostas possíveis, e de atingir profissionais pertencentes às diversas unidades públicas de EI desta Rede. Ainda, junto ao questionário, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁹ com aceite digital.

Após contato com a SME, os questionários foram encaminhados pelas pesquisadoras e pela Diretoria de Educação Infantil (DEI), via e-mail institucional, a todos os 89 NEIMs, para então serem reencaminhados aos professores, uma vez que, naquele momento, a prefeitura não possuía um e-mail de mala direta com o endereço de e-mail de todos os profissionais⁶⁰ por nível de ensino, o que não nos permitiu obter acesso direto aos professores das unidades.⁶¹

Realizamos também uma divulgação em alguns cursos de formação continuada, oferecidos pela PMF no Centro de Formação Continuada (CEC), nos quais recebemos relatos de três professoras que já haviam respondido e, na ocasião, incentivaram as colegas a participarem da pesquisa. Uma delas declarou: *ao responder este questionário comecei a repensar a minha prática e a ter ideias para outros planejamentos*; outra salientou: *depois que respondi esta pesquisa percebi o quanto sou conectada a internet, eu cozinho menos do que uso o meu celular*; e uma terceira incentivou, dizendo: *era rápido e fácil de responder*. Algumas observações também foram deixadas no questionário: *agradeço a pesquisa, assim consigo reavaliar minha prática com um outro ponto de vista/percepção do todo* (A. M., QO, 2019). Estas falas demonstram a dimensão formativa da pesquisa qualitativa em ciências humanas, e o quanto ela se torna significativa para seus participantes, pois, ao mesmo tempo

⁵⁹ O TCLE explicou todos os procedimentos éticos e metodológicos adotados durante o percurso da pesquisa, bem como seus possíveis riscos. Tal documento teve seu aceite digitalmente, o que equivale à assinatura presencial, e foi disponibilizado aos participantes para impressão.

⁶⁰ Por conta da pandemia da Covid-19, e diante da necessidade de realização do teletrabalho, a PMF adquiriu, junto à empresa Google, um pacote de serviços G Suite, através do qual foram criados e-mails institucionais para todos os profissionais da educação. Desta forma, agora existe uma lista de transmissão direta, o que não havia durante a aplicação dos questionários; um portal educacional da PMF, no qual são postados diversos materiais bem como as ações comunicativas desenvolvidas pelos profissionais para as famílias e crianças; e a possibilidade de criação de salas de reunião/aula através da plataforma Meet. Nesta pesquisa, entretanto, não discutiremos a compra deste pacote de serviços e nem a questão da privacidade dos dados pessoais dos usuários, neste caso, os profissionais da RME.

⁶¹ Estes envios foram realizados após a conclusão de todos os procedimentos legais junto à PMF e ao comitê de ética da UFSC, conforme aceite e pareceres constantes nos Anexos A e B.

que dialogam e trazem contribuições aos pesquisadores, os professores refletem sobre suas práticas cotidianas e despertam para outros interesses.

Além da divulgação pessoal, outras ferramentas foram utilizadas para distribuir o questionário às profissionais conhecidas e/ou aquelas que se disponibilizaram a responder, a saber, as redes sociais, como a página pessoal do Facebook e o WhatsApp da pesquisadora.

O questionário online, com 19 perguntas, foi organizado da seguinte forma: questões de identificação pessoal (nome, idade, telefone) e profissional (tempo de atuação, local de trabalho, faixa etária com que atua); questões de múltipla escolha sobre seus hábitos pessoais e culturais no tempo livre, sobre a frequência de oferta de determinadas produções culturais para as crianças e como estas se apropriam e/ou recriam a cultura no contexto institucional; questões abertas sobre o uso/escolha das práticas desenvolvidas, os critérios que utilizam para levar determinadas produções culturais às crianças e como compreendem a participação infantil nas práticas cotidianas.

De um total de 1.392 professores de EI, sendo 842 “regentes” e 547 professores auxiliares,⁶² participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 68 professoras, todas do sexo feminino e de faixa etária entre 24 a 58 anos. Todas as participantes possuem graduação e a maioria possui também alguma especialização: em torno de 10 participantes são mestras ou mestrandas e uma é doutoranda.

Sabemos que a amostra desta pesquisa não atinge os 20% que em geral costuma ser representativo de conjunto maior, no entanto, como nos orientamos por uma pesquisa qualitativa, esse aspecto pode ser relativizado. É importante mencionar ainda que este processo encontrou algumas dificuldades pelo caminho.

Devido aos trâmites burocráticos com o comitê de ética, o período em que começamos a aplicar o questionário era próximo das férias de julho de 2019, o que desmobilizou os professores. Além disso, muitas unidades educativas não reencaminharam o questionário às suas profissionais, e isso nos foi relatado por diversas professoras, em conversas realizadas pessoalmente, que informaram não ter recebido o questionário através de seus diretores, mesmo que solicitado a eles pela Diretoria de Educação Infantil (DEI), com a qual conversamos pessoalmente. Outro agravante foi o fato de muitas professoras estarem com seus e-mails desatualizados, ou com a caixa de entrada sem espaço para receber novas mensagens. Isso foi perceptível ao longo do processo de envio dos questionários, pois a maioria das profissionais não o acessavam pelo e-mail, e sim pelo WhatsApp e/ou por outras

⁶² Dados fornecidos em março de 2020 pela PMF.

redes sociais. Ainda, muitas profissionais que se mostraram inicialmente dispostas a responder ao questionário, por algum motivo, não o fizeram.

Independente destes obstáculos, conseguimos obter um universo de contribuições importantes para nos ajudar a pensar a nossa problemática de pesquisa, e a partir de uma análise preliminar sentimos necessidade de realizar a segunda etapa da pesquisa empírica, que contribuiu para irmos mais fundo em alguns detalhes que não foram explicitados na etapa anterior.

Já no segundo momento da pesquisa empírica, a proposta inicial era convidar, para duas entrevistas coletivas presenciais, entre 10 e 15 professores que responderam ao questionário, para que neste encontro fosse possível aprofundar alguns aspectos relevantes evidenciados durante as primeiras interlocuções e outros que não se fizeram presentes, mas que sentimos necessidade de abarcá-los, de modo a evidenciar tanto as dificuldades como as boas práticas, como sugerem Fantin e Rivoltella (2012).

Como não foi possível acolhê-las num encontro caloroso de forma presencial, por conta da pandemia da Covid-19, decidimos escutar suas vozes e experiências por meio de “entrevistas coletivas online”. Como observamos, durante o questionário, que as participantes utilizavam com maior frequência e agilidade o WhatsApp para se comunicar, realizamos o contato com elas através desta ferramenta, no início do mês de junho de 2020. Inicialmente fizemos uma enquete para definir o melhor dia e horário para a realização da entrevista, e dentre as 18 convidadas, 13 prontamente se dispuseram a participar. As negativas/ausências se deram por conta de outros compromissos, por choque de horário com as atividades escolares remotas de seus filhos e/ou por falta de luz na residência de uma professora no momento da entrevista.

Deste modo, foram agendados no Google Meet dois encontros com grupos distintos, um com seis participantes e outro com sete – nos dois grupos, a maioria das participantes não se conhecia. A escolha desta plataforma se deu pelo fato das professoras conhecerem esta ferramenta, porque é a mesma que vem sendo utilizada pela PMF durante a pandemia para as reuniões semanais com os profissionais das unidades educativas da Rede. As conversas foram gravadas, mediante autorização prévia das participantes, apenas para facilitar a transcrição e a análise dos conteúdos, realizadas posteriormente.

Ainda que de forma online, as entrevistas não deixaram de ser momentos repletos de acolhida, sintonia, sensibilidade, escuta atenta, riqueza de conteúdos e detalhes, com troca de dicas/materiais/sugestões de propostas entre profissionais comprometidas com o seu fazer pedagógico e dispostas a socializar o que já sabem, o que fizeram com as crianças em outros

momentos e o que estão aprendendo e reinventando diante do desafio de oferecer educação infantil de modo remoto. As conversas fluíram tanto que nem vimos passar a 1 hora e 30 minutos da primeira reunião e a 1 hora e 50 minutos da segunda.

Estes dois momentos foram chamados de “roda de conversa online”, com intuito de nos aproximarmos por intermédio dessa terminologia tão presente nas rotinas da sala de aula da EI. Tal momento foi caracterizado pela “circularidade do conhecimento, [em que] não há o absoluto, o retilíneo, a mão única, a única voz” (OSTETTO, 2020, p. 94). Portanto, não houve hierarquia de saberes, mas um espaço de trocas e aprendizagens; um encontro formativo que, apesar de ter uma intencionalidade, uma mediadora e um roteiro pré-estabelecido por nós, pesquisadoras, não teve a intenção de ser um espaço apenas de perguntas e respostas, sem a possibilidade de uma interação respeitosa, mas sim de estabelecer combinados entre as participantes e garantir o espaço de fala e de escuta atenta a todas, tal como fazemos com as crianças.

As câmeras, microfones e chats foram deixados livres/abertos, acolhendo as contribuições, angústias e considerações das professoras, a fim de problematizar e tecer em conjunto algumas perspectivas de trabalho a respeito das produções culturais com as crianças da EI e da presença/ausência das mídias em suas escolhas e nas práticas cotidianas para e com as crianças. Tais temas/questões não se referiam apenas ao exercício da docência antes do contexto pandêmico, mas incluíam também a sua atual condição diante da exigência de trabalho remoto e de mudanças tão abruptas nos sistemas de ensino. Aliás, esta demanda precisou ser incluída nesta discussão por ser considerada um desafio, uma dificuldade encontrada nas trilhas atuais da docência, que marca um momento histórico vivenciado por todos e que foi destacado inúmeras vezes ao longo das entrevistas.

Outra questão relevante que nos fez refletir sobre os instrumentos utilizados na pesquisa empírica foi que, na análise das respostas do questionário, 61 professoras responderam que no âmbito pessoal utilizam/acessam a internet, redes sociais e sites diariamente, porém, pelos questionários, não era possível perceber nem a completa ausência e nem o uso de forma detalhada destes artefatos com as crianças. Já na entrevista coletiva, ao serem indagadas sobre os usos das mídias e tecnologias, as professoras trouxeram muitas contribuições e descrições de propostas com as mídias. E quando questionadas sobre as dificuldades em relatar tais propostas no questionário, disseram: *Por que escrever é mais difícil, detalhar algo que fez de maneira escrita em um questionário é mais difícil, imagino que seja por isso... Mas quando você fala, você detalha, como nesta troca que estamos fazendo, conta com mais detalhes, mais riqueza, parece que as coisas fazem mais sentido, né?*

Se eu colocasse lá, por exemplo, fizemos gravações de vídeos para o YouTube, talvez não faria sentido para detalhar todo o processo e como que chegamos nisso, é difícil colocar tudo escrito, ficaria uma redação. Acho que é por isso! (F. T. S. R., EC, 2020). Outra professora complementa: *Concordo com ela, se a gente for esmiuçar tudo o que a gente faz, vira uma tese, e como que ali acredita-se que é rápido por ser um questionário, a gente acaba não colocando todos os dados* (S. O., EC, 2020).

Estes relatos nos levam a pensar sobre a importância e a necessidade de termos mantido os dois instrumentos de pesquisa previstos inicialmente no projeto, mesmo diante das adaptações provocadas pela pandemia, pois possibilitaram o aprofundamento de questões relevantes que pelo mapeamento mais geral, feito por meio do questionário, não seria possível. Além disso, não teríamos as falas a respeito do contexto pandêmico atual, que expressaram outras práticas e propostas de trabalho que estão sendo implementadas com as crianças. Assim, a decisão de continuar com a pesquisa, adaptando seus instrumentos à nova realidade, também está engajada/comprometida com a democratização e a ampliação de possibilidades de construção de saberes e fazeres culturais diversos na educação infantil.

Assim, mediante a totalidade de dados produzidos e a necessidade de tempo para se aprofundar em determinadas temáticas, realizamos um recorte a fim de partilhar uma parte das trilhas que perpassam a construção desta pesquisa. Elaboramos, assim, 4 eixos de análise/categorias com as produções culturais com maior frequência de acesso/oferta no cotidiano: músicas, brincadeiras, histórias, produções audiovisuais; e destacamos também dois temas transversais que perpassaram as interlocuções: uso das mídias e participação das crianças, e por fim mencionamos os desafios, dificuldades e boas práticas⁶³ (antes e durante o contexto pandêmico).

⁶³ Ao adotarmos este conceito, não consideramos que as demais práticas sejam ruins, apenas reconhecemos que algumas se destacam perante outras pela sua criatividade, seu propósito e seu esforço.

Quadro 1 – Indicadores de análise das etapas da pesquisa empírica

Objetivos específicos	Instrumento	Indicadores
Mapear as produções culturais presentes na prática pedagógica dos professores (E1)	Questionário	- Análise das respostas do questionário.
Identificar as produções culturais midiáticas no cotidiano da educação infantil (E2)	Questionário/ Entrevista coletiva	- As propostas realizadas; - Repertórios ofertados; - O que está sendo proposto no contexto atual.
Analisar as propostas de mediações dos professores e as possibilidades de participação das crianças expressando suas ideias sobre as produções culturais apresentadas a elas (E3)	Questionário/ Entrevista coletiva	- A análise das propostas/ mediações das professoras; - Contemplam a participação e as escolhas das crianças?
Refletir sobre os usos e as possibilidades de outras propostas pedagógicas com as produções culturais na educação infantil (E4)	Questionário/ Entrevista coletiva	- Dificuldade, desafios e boas práticas para o acesso e mediação das produções culturais;

Fonte: Elaborado pela autora (2019-2020).

Deste modo, nos próximos passos que percorreremos neste capítulo, aprofundaremos os dados sobre o recorte anunciado, bem como alguns aspectos transversais que permearam esta pesquisa. Procuramos mostrar como foi composta a nossa reflexão, alinhando as concepções teóricas (vistas anteriormente) às práticas docentes, descritas nas interlocuções com as professoras a respeito das produções culturais com/das/para crianças no cotidiano da educação infantil. Assim, construímos de forma compartilhada e reflexiva algumas contribuições, sem a pretensão de esgotar o assunto.

5.2 PERFIL (SÓCIO)MIDIÁTICO-CULTURAL DAS PROFESSORAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

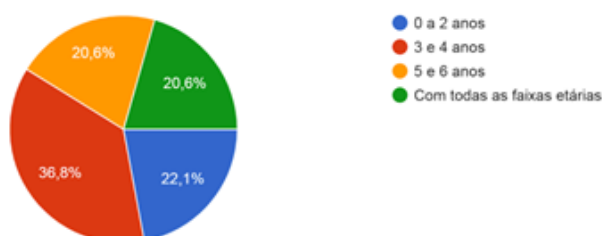
Para podermos nos aprofundar nas “artes de fazer” destas 68 professoras que participaram da pesquisa, bem como compreender seus contextos de trabalho e as singularidades dos processos que desencadeiam o fazer educativo com crianças, foi necessário traçar um perfil inicial para conhecer melhor com quem iríamos dialogar.

5.2.1 Faixa etária e tempo de serviço

As professoras que colaboraram na pesquisa atuam entre todas as faixas etárias da EI (0 a 6 anos de idade). Porém, como demonstra o gráfico abaixo, no momento da aplicação do questionário, a correspondência numérica indica que 25 delas estavam trabalhando com

crianças de três e quatro anos de idade,⁶⁴ 15 estavam trabalhando com os bebês (0 a 2 anos),⁶⁵ 14 com crianças da pré-escola (5 e 6 anos)⁶⁶ e as outras 14 com todas as idades, já que trabalham com mais de uma turma, o que gerou os seguintes percentuais:

Figura 13 – Gráfico faixa etária de atuação em 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com relação aos locais de atuação, na ocasião da aplicação do questionário, as professoras estavam lotadas em 37 NEIMs diferentes, e no momento da entrevista coletiva, as professoras entrevistadas atuavam em 10 NEIMs distintos, localizados em todas as regiões do município de Florianópolis, inclusive em unidades educativas da parte continental da cidade. Este dado se torna relevante, uma vez que há distinções nas formas de ocupação populacional de determinados bairros em que os NEIMs estão localizados. Além disso, apesar de ser uma rede única de ensino e possuir apenas uma diretriz de trabalho, os profissionais precisam se adequar às especificidades de cada local, como as dinâmicas sociais das comunidades educativas atendidas, as distinções de espaços físicos que em algumas unidades é reduzido, a infraestrutura de materiais/recursos, o número de turmas/crianças atendidas nas unidades, além das mudanças/rotatividade de profissionais ao longo do ano e/ou de um ano letivo para outro.

Tais especificidades influenciam diretamente nas rotinas, nas práticas pedagógicas com as crianças e na relação com as famílias. Tais aspectos foram evidenciados tanto no questionário quanto nas entrevistas, como podemos observar no relato da professora que todos os anos se designa⁶⁷ para poder trabalhar mais próxima de sua residência: *todo ano é uma coisa nova, aprender tudo sobre a unidade, se adaptar* (L. A. M, EC, 2020). Esta é

⁶⁴ Grupos 3 e 4 ou 3/4 são grupos de crianças com idades mistas. Nomenclatura adotada pela RME.

⁶⁵ Grupos 1 e 2 são grupos de bebês. Nomenclatura adotada pela RME.

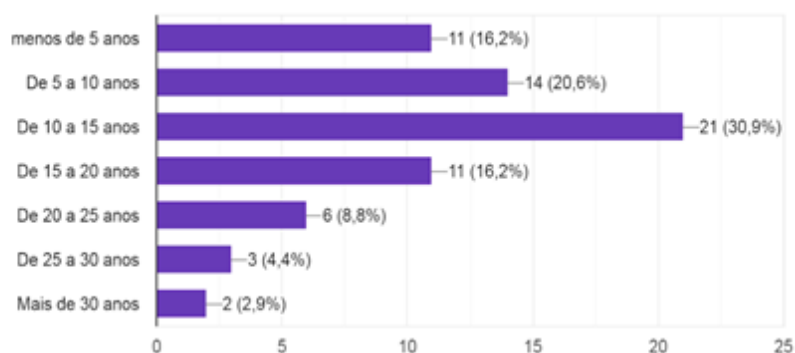
⁶⁶ Grupos 5 e 6 ou 5/6 são grupos de crianças com idades mistas. Nomenclatura adotada pela RME.

⁶⁷ A designação é a possibilidade que professores efetivos da Rede têm de ocupar, por um ano letivo, vagas de outros efetivos, mantendo a sua lotação original até conseguir uma remoção definitiva para trabalhar no local de seu interesse.

também a realidade de muitas professoras temporárias, que todos os anos ocupam vagas em lugares distintos.

Ainda, a maioria das professoras possui acima de cinco anos de docência, sendo apenas 11 delas as que ainda estão no início da carreira e 5 que estão na iminência de se aposentar, pois já ultrapassaram os 25 anos de exercício da docência (conforme gráfico abaixo). Assim, ao longo desta pesquisa, dialogamos com profissionais experientes e conhecedoras das documentações e da dinâmica de trabalho propostas pela RME de Florianópolis na educação infantil.

Figura 14 – Gráfico tempo de atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora, (2019).

5.2.2 Conhecimento e uso de documentos da Rede

Sobre o conhecimento da dinâmica de trabalho e a utilização das documentações disponibilizadas pela PMF, as professoras reafirmaram, durante as entrevistas, a riqueza de conteúdo presente nos documentos da Rede para a ampliação de repertórios, destacando os subsídios destes materiais para o planejamento: (...) *a nossa rede é muito rica, o nosso currículo é muito rico, então a gente tem “N” possibilidades lá dentro, eu acho que é uma “biblia” pra gente (...) pensar melhor nas possibilidades (...) de utilizar esse material. Eu acho que nosso currículo é vivo, sabe por quê? Porque o nosso currículo é feito de pessoas que tem “N” experiências (...) ele não é apenas fruto de um papel que ficou lá esquecido (...) é uma proposta viva que pode estar sempre inovando (...) porque constrói milhões de coisas a partir daquelas propostas que as nossas professoras, que muitas eu acredito que até já se aposentaram, nos deixaram como herança* (E. L, EC, 2020).

Além disso, houve um destaque para o acesso e disponibilidade de pesquisas que vêm auxiliando nas construções coletivas dos documentos e projetos de trabalho com as

crianças. Entre as trocas de experiências com as profissionais, através das conversas, o compartilhamento e a socialização de materiais e boas práticas, às vezes repetida, reciclada ou reinventada por outras profissionais, uma das professoras salienta: *assim como a gente acredita que as crianças aprendem com as interações, a gente também aprende com interação, com essa troca. Foi a primeira coisa que veio na minha cabeça quando você perguntou, foi a experiência, é que trabalhando é que a gente vai adquirindo e vai fazendo os ganchos* (F. S., EC, 2020).

Tal fala evidencia a potencialidade das experiências humanas no enriquecimento dos processos formativos e nas relações educativas. É através delas que acontecem as construções/reinvenções de suas bases teóricas, metodológicas e didáticas, mostrando o quanto é fundamental o dinamismo das documentações, a sua importância e a necessidade da participação de todos na construção, discussão e reflexão daquilo que vai nortear as práticas pedagógicas cotidianas. Esse processo é referendado por Kramer, Nunes e Corsino (2013), quando salientam que as propostas na EI devem levar em consideração “um conjunto de experiências culturais nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural na perspectiva da formação humana” (p. 36), na busca de conhecer a si, o outro e o mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis.

Portanto, os processos educativos não se resumem à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura em pedagogia e/ou a seguir/consultar/cumprir as normas e conteúdos propostos nos documentos, muito menos se resume a seguir “cartilhas/apostilas”, como desejam algumas fundações com interesses escusos. Os processos educativos vão além, pois atravessam as múltiplas experiências, pessoais e coletivas, como a formação continuada/profissional e cultural, e dependem das interações sociais e práticas culturais, bem como de seus enlaces com a educação nos processos de formação humana, afinal, “a educação, como prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (KRAMER, 2006, p. 809).

5.2.3 Hábitos culturais e tempo livre

A conexão entre cultura e educação é entendida “como processos intrínsecos, mediados, cotidianos, simbólicos e reflexivos de construção partilhada de conhecimento e subjetividade, através de interações sociais com potencial de (trans)formação sócio-política dos sujeitos e do mundo” (SÁ, 2016, p. 5). Assim, procuramos conhecer os hábitos culturais

praticados no tempo livre das professoras, de modo a perceber a influência destes em suas práticas com as crianças.

Quadro 2 – Hábitos culturais em tempo livre das professoras pesquisadas

Atividades	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente	Nunca
Redes sociais (Whatsapp/Facebook/Instagram)	61	5	1	1	-
Navegar na internet	55	12	1	-	-
Ouvir música	54	12	-	1	1
Ver TV	35	12	1	17	3
Cozinhar	34	24	6	3	1
Ler	31	25	10	2	-
Praticar esportes/academia	17	22	2	18	9
Ver filmes/ séries em casa	15	25	14	14	-
Estudar/pesquisar	13	45	7	3	-
Visitar amigos e familiares	6	33	22	7	-
Participar de cursos de formação da área	3	13	39	13	-
Participar de movimento sociais	3	7	7	26	25
Praia	2	12	20	33	1
Participar de outros cursos	2	6	24	35	1
Tocar um instrumento	2	4	2	13	47
Artesanato	2	9	12	18	27
Passear no shopping	1	16	29	22	-
Trabalho voluntário	1	5	5	23	34
Festas/baladas	-	4	13	41	.
Ir ao teatro	-	2	12	46	8
Ir ao cinema	-	2	34	30	2
Dançar	-	8	9	38	13
Viajar	-	1	22	42	3
Visitar museus/ centros culturais	-	2	13	49	4

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Saber o que as professoras fazem no tempo livre permite-nos conhecer quais caminhos culturais são percorridos por elas, por onde transitam para obter seus próprios repertórios até a sua efetiva docência, além de reafirmar a importância de tais práticas para a docência e para mediações mais enriquecedoras com as crianças, pois ninguém pode oferecer o ao outro o que não possui. Como destaca Ostetto,

[...] para além da negação ou imposição de padrões, é [essencial] possibilitar a ampliação do repertório cultural. É tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim,

colocar à disposição e ao conhecimento de todos (...) o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade. (OSTETTO, 2008, p. 58)

Deste modo, observar a periodicidade do uso das mídias e considerar que parte de seus repertórios é oriundo destes meios, revela-nos o quanto as professoras têm acesso e estão conectadas na Web, principalmente nas redes sociais (Facebook/Whatsapp/Instagram). Entre as atividades culturais que realizam no seu tempo livre, 61 delas relataram acessar as redes sociais todos os dias da semana, enquanto 55 visitam também outros sites da internet diariamente. Estes dados são muito reveladores da presença da cultura digital na vida das professoras.

Assistir aos programas de televisão também é bastante frequente: mais da metade das professoras (35) assiste diariamente aos conteúdos televisionados, em torno de 20 delas não costumam utilizar a TV com frequência e apenas 3 disseram que não assistem aos programas televisivos. Já com relação a filmes e séries, a maioria (25) assiste (em casa) toda semana e 14 raramente.

Na pergunta sobre o uso da plataforma YouTube, para pesquisar algo interessante para fazer com as crianças sem necessariamente usar estas mídias com elas, todas as professoras falaram que fazem isso rotineiramente. Inclusive esta atitude é mais comum do que apresentar os próprios materiais/vídeos/mídias já prontos, pois geralmente elas precisam adaptá-los conforme o assunto que querem abordar, e, nesse sentido, relataram dificuldade em encontrar materiais de qualidade, em português, destinado às crianças da faixa etária que atendem, com linguagem e conteúdos coerentes.

Tal aspecto também foi evidenciado nas entrevistas, quando todas as professoras disseram utilizar as mídias como recurso de pesquisa e acervo pessoal que as auxiliam a compor seus planejamentos: *hoje em dia tudo online, eu fico aqui xeretando o Google e o Pinterest, assim a gente vai descobrindo as coisas* (F. T. S.R., EC, 2020). Em outras falas, a constatação muito reveladora de duas professoras: *o YouTube e o Google salvam a gente* (F. S. e D. J. H., EC, 2020).

Segue ainda dois relatos sobre como elas costumam proceder com relação a esta questão: *A gente vai lá, se apropria do conhecimento, transforma de uma forma mais didaticamente correta, para que a gente possa transformar o conhecimento mais acessível às crianças* (E. M. L., EC, 2020); *Eu já fiz muitas vezes isso, ir lá aprender, testar antes, depois trazer para as crianças de uma forma lúdica, pedagógica, inteligente até, por que tem algumas coisas lá que a gente tem que filtrar também* (S. O., EC, 2020).

A preferência pelas mídias digitais, como principais meios de obtenção das informações e de consumo, corrobora a pesquisa longitudinal intitulada “Os usos dos meios, os consumos culturais, e a formação de professores em mídia-educação”, desenvolvida com professores de Florianópolis e Milão, por Fantin e Rivoltella (2012), e na qual lemos que “(...) os professores possuem hábitos consolidados de acesso e navegação na web”. Ao mesmo tempo, Fantin destaca que “os ambientes de alta densidade tecnológica coincidem com as preferências de uso da Internet no tempo livre, [mas] o mesmo não ocorre em relação a outras práticas culturais, como ir ao cinema, teatro, etc...” (FANTIN, 2009b, p. 12).

Este aspecto também pode ser referendado nas respostas sobre o perfil de consumos culturais: 49 professoras raramente vão a museus/centros culturais; 46 delas raramente vão a teatros; 42 raramente viajam; 38 raramente participam de atividades de dança; e 30 raramente vão ao cinema. Além disso, quatro delas disseram que nunca foram a museus/centros culturais; oito disseram que nunca foram a um teatro; duas nunca foram ao cinema; e três nunca viajaram. Assim, reafirmamos o que tantos estudos já constataram sobre a importância dos repertórios culturais: “ninguém dá o que não tem!” (LIVRAMENTO, 2005, p. 156); portanto, se os professores não tiverem eles próprios experiências de ouvir boas músicas, ter acesso a bons livros, desfrutar de uma viagem, conhecer museus e outros lugares interessantes, torna-se mais difícil compor a sua bagagem para as trilhas da docência, pois “é difícil pensar que podemos fazer diferente se não experimentarmos o diferente...” (LIVRAMENTO, 2005, p. 156).

Ao nos defrontarmos com estes dados, muitas hipóteses explicativas podem ser levantadas em relação a este fenômeno – chamamos de hipóteses pois não houve um aprofundamento desta questão nesta pesquisa. E a título de análise/reflexão do que foi obtido, é importante relacionarmos os seguintes fatores:

a) o primeiro diz respeito à questão do tempo livre para realizar tais atividades, pois todas demandam deslocamento de suas residências/locais de trabalho para serem realizadas; e assim como na maioria das regiões brasileiras, os professores de Florianópolis de maneira geral trabalham 40 horas semanais, quando não mais tempo,⁶⁸ para obter uma renda digna para seu sustento e de suas famílias, sem contar que usam muito do seu “tempo livre” para as atividades domésticas, como cozinhar – mais da metade informou esta prática como diária/semanal –, e também para preparar o planejamento das aulas;

⁶⁸ O recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é que o professor trabalhe, no máximo, 20 horas em sala de aula e 20 horas a título de hora-atividade.

b) o segundo fator é a questão da renda, que deve ser levada em consideração quando refletimos sobre o acesso a muitas produções culturais: mesmo com o desconto de 50% (valor cobrado para o ingresso em cinemas, cineclubes, teatros, espetáculos musicais, artísticos, circenses e eventos esportivos em todo território nacional para os professores), às vezes, em determinadas realidades, tais gastos tornam-se supérfluos perante outras necessidades; e

c) o terceiro fator é o desinteresse, que pode ser desdobrado em comodismo e/ou em desconhecimento relacionados aos eventos/programações culturais que ocorrem na cidade.

Mesmo diante de tais hipóteses explicativas, reforçamos que “atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (OSTETTO, 2004, p. 41), e estas práticas nos dizem muito sobre a sociedade, as culturas e a formação. Esses dados nos remetem às palavras de Franklin Cascaes,⁶⁹ quando dizia que “ninguém ama aquilo que não conhece”, e nos fazem questionar: como podemos ofertar às crianças aquilo que não conhecemos ou aquilo de que não “gostamos”? E se não gosto de certas produções, por motivos que não implicam a sua qualidade, devo privar as crianças da oportunidade de conhecê-las? Vejamos alguns aspectos do gosto relacionado a outras práticas culturais.

Em relação à música, 54 professoras relataram ter o hábito de escutar músicas todos os dias, 12 delas semanalmente, uma diz escutar raramente e outra disse que não escuta. Além disso, apenas seis participantes disseram que tocam algum instrumento musical com frequência.

Sobre o hábito de ler, apenas duas professoras disseram que o fazem raramente. Sem especificar o âmbito das leituras (instrumentais/técnicas e/ou literatura/ficção), consideramos que só o fato de as professoras, em sua maioria, relatarem que costumam ler com frequência sugere uma possibilidade de curiosidade, criticidade e de um repertório mais amplo, que pode repercutir nas crianças e suas relações com “o primeiro encontro com o prazer do texto” (GIRARDELLO, 2014, p. 11).

Outro dado que merece reflexão é a prática de estudar/pesquisar: 45 professoras disseram que o fazem semanalmente, o que nos remete ao uso da hora-atividade, que também é semanal, como vimos no capítulo 4. Esta hipótese reforça a necessidade de tempo disponível para as práticas fora da sala de aula, que envolvem o planejamento, o registro das

⁶⁹ Franklin Joaquim Cascaes nasceu em Florianópolis/SC e dedicou sua vida a pesquisar a cultura açoriana. Ele era folclorista, ceramista, antropólogo, gravurista e escritor. Para conhecer mais sua biografia, consultar o portal da Fundação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?cms=franklin+cascaes&menu=1&submenuid=sobre>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ações e a avaliação, pois tais demandas influenciam diretamente numa docência comprometida com qualidade, intencionalidade e respeito ao outro.

5.3 REPERTÓRIOS E AS MEDIAÇÕES DAS PRODUÇÕES CULTURAIS ÀS CRIANÇAS

As crianças, desde que nascem, estão mergulhadas em contextos sociais diversos que anunciam o mundo a elas através de aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choro entre outras variadas manifestações culturais e expressivas. É a partir destes contextos que elas vão conhecendo suas formas de estar no mundo e se manifestam nas relações e práticas diárias (GOBBI, 2010).

Para conhecer tais práticas, através das interlocuções com as professoras, perguntamos com qual frequência oportunizavam as produções culturais (20 entre outras tantas possíveis) elencadas no quadro a seguir, visando compreender os repertórios infantis a partir das mediações docentes no cotidiano da EI.

Quadro 3 – 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/colagem/Papiação	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/tablet	1	1	1	16	49
Culinária/comidas típicas	1	9	25	27	6
Visitas a projetos/espços 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: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisar este quadro, destacamos as propostas mais frequentes: 1) rodas de música/cantigas de roda/brincadeiras cantadas; 2) jogos/brinquedos/brincadeiras mediadas por elas; 3) contação de história/livros de literatura infantil; 4) cinema/filmes e séries de animação e vídeos do YouTube, que aglutinamos em uma categoria única⁷⁰ chamada “produções audiovisuais”. Foi assim que delineamos os eixos de análise/categorias mencionados anteriormente.

Antes de prosseguirmos no aprofundamento destes eixos de análise das produções culturais, destacamos alguns dados que chamaram a atenção na outra ponta deste quadro pelo fato da sua ausência e/ou pouca presença nas práticas cotidianas: 22 professoras relataram que nunca levaram as crianças a museus/centro culturais e 37 raramente fazem esta ação; 20 nunca levaram as crianças a eventos/mostras culturais; 22 informaram que nunca foram com suas turmas a museus; 17 nunca as levaram a outros projetos/espços privados; e 20 nunca estiveram com elas em mostras e/ou eventos. E, ainda, o que nos chama mais a atenção: 31 professoras raramente levam as crianças ao cinema e outras 32 nunca realizaram esta proposta.

Ainda que tais dados possam dialogar com alguns fatores das hipóteses explicativas mencionadas anteriormente, parece-nos que alguns deles tencionam/estão na contramão da defesa de um trabalho com múltiplas linguagens e aproximações com a arte em sua diversidade de manifestações. Como sugere Gobbi (2010), um trabalho com as diferentes linguagens vai além de elaborar, com e para as crianças, ambientes ricos em materiais diversos, pois ele requer uma aproximação destes sujeitos à arte em todas as suas formas, teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música etc., garantindo, ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais para além do contexto escolar.

Para aprofundar tais questões seriam necessárias futuras pesquisas, mas alguns indícios e/ou constatações, apresentados pelas próprias professoras, podem contribuir para entendermos outros aspectos dessa problemática: o fato de elas mesmas não acessarem, ou visitarem pouco, estes locais no seu tempo livre; a faixa etária das crianças atendidas pela EI, que dificulta o acesso em muitos lugares ou impossibilita a saída com poucos adultos (a exemplo, a dificuldade de levar bebês aos lugares descritos, ou a necessidade da presença de seus familiares); a falta de apoio e logística; a dificuldade de conseguir transporte gratuito

⁷⁰ Através da análise das descrições de mediações, coletadas nos questionários e nas entrevistas, percebemos que as ações de assistir a filmes, séries e desenhos animados via YouTube são consideradas conectadas pelas professoras.

cedido pela PMF; e os custos de deslocamento e/ou ingressos. O relato a seguir evidencia esta última dificuldade: *A maior dificuldade é o transporte. Existem boas opções gratuitas ou de contribuição simbólica em nossa cidade, porém não temos um transporte seguro e gratuito para nossas crianças. Quando planejamos uma saída, precisamos antes conversar com as famílias e arrecadar o valor do transporte (geralmente são as vans escolares) que cobram em média entre 250 a 300 reais por passeio. Alguns cobram mais caro ainda, dependendo da distância. A PMF coloca a importância dos passeios com as crianças na ed. Infantil, mas não nos dá os meios para a concretização dos mesmos. Tudo acontece de acordo com a disponibilidade financeira das famílias* (C. P., QO, 2019).

Percebe-se que, mesmo as professoras tendo a intenção de possibilitar experiências como estas, há diversos entraves para a sua concretização, e nem sempre estes podem ser resolvidos por elas e/ou pela equipe diretiva das unidades educativas. Ainda assim, chamamos a atenção, diante destas dificuldades, para outras propostas possíveis que não envolvem custos financeiros e nem deslocamentos, apenas intencionalidade, e as quais também enriqueceriam as experiências infantis, como, por exemplo, visitas a locais no entorno das unidades educativas: praias, lagoas, praças, supermercados, peixarias, casas de moradores (como rendeiras e pescadores), ranchos de pesca, posto de saúde, centros comunitários, escolas de ensino fundamental.

Notamos que, na grande maioria dos casos, o que está dentro de suas possibilidades é realizado, e algumas professoras destacam isso ao relatarem experiências de saída das unidades educativas, com as crianças, a alguns espaços da cidade de Florianópolis, com a intencionalidade de conhecerem a cultura local. Uma delas, inclusive, relata ter utilizado o transporte público convencional para levar 18 crianças para conhecer o centro da cidade, e comenta sobre o desafio de conseguir mais adultos para acompanhá-los neste movimento.

Em outro relato de saída de campo, as professoras levaram as crianças ao ateliê de uma artista plástica, Tânia Paupitz, e à exposição de Tercilia dos Santos, “Jardins da Infância”, realizada no MASC, no mesmo dia: *Tivemos que fazer estas visitas numa manhã só, por conta dos custos do transporte (detalhe que nos impede de sair mais vezes da unidade)* (S.D.S.M., QO, 2019).

Nos relatos sobre as experiências de saída – que envolvia tanto atividades em espaços culturais como em parques, praças e outros espaços públicos junto à natureza –, foram destacadas as intencionalidades com as propostas, sendo que quase todas buscavam proporcionar experiências diferentes às crianças, ampliando seus repertórios, e/ou estavam pautadas em um projeto de trabalho com as turmas. Segue alguns exemplos de propostas:

conhecer melhor a cidade de Florianópolis e aproximar as crianças de seu contexto, seus pontos turísticos e históricos (Praça XV de Novembro, Catedral Metropolitana, Mercado Público, engenhos de farinha, Palácio Cruz e Sousa e Morro da Cruz); atividades nas praias, idas ao Sítio Saracura, no bairro de Ratoles, ao Museu do lixo, na COMCAP e ao projeto TAMAR, na Barra da Lagoa, para conhecer as tartarugas e com intenção de saber mais a respeito da necessidade de cuidar dos mares e oceanos bem como de diminuir a produção de lixo, trabalhando a valorização e a preservação do meio ambiente; saídas ao Parque Florestal do Córrego Grande para brincar, realizar piquenique e atividades de educação ambiental; participação na Mostra de Cinema Infantil, evento tradicional na cidade que reúne inúmeras produções audiovisuais e são apresentadas aos adultos e crianças de forma gratuita.

O relato a seguir sintetiza algumas destas intencionalidades: *com intenção de resgatar a cultura local, levei meu grupo de crianças para visitar e conhecer o Casarão Engenho do Andrade. Neste espaço, as crianças tiveram a possibilidade de ouvir histórias e lendas relacionadas a Ilha, conheceram um Engenho de farinha e assistiram a apresentação do folgado do Boi de Mamão. A partir daí montei na sala o “Nosso Cantinho Mané” com objetos que fazem parte da nossa cultura (uma réplica da ponte Hercílio Luz, uma boneca rendeira, um pescador talhado em madeira, pequenos barcos de pesca, uma réplica de um carro de boi, personagens do boi de mamão feitos de barro e peças de louças de barro e uma boneca bruxinha e um livro que mostra em fotografias pontos turísticos da cidade de Florianópolis. Esse cantinho permaneceu durante todo o primeiro semestre deste ano e alguns grupos da Unidade chegaram a ir visitar, pois queríamos compartilhar com as demais crianças (S. O., QO, 2019).*

Assim, conforme o recorte de pesquisa anunciado no início deste capítulo, e com intenção de conseguirmos nos debruçar de forma mais detalhada sobre as mediações realizadas com estas produções e sobre a possibilidades de participação das crianças nestas apropriações, destacaremos as atividades que mais são propostas às crianças, a partir dos 4 eixos de análise já mencionados e aqui denominados como “ciranda cirandinha”, “abre a roda tindolele”, “e agora minha gente uma história eu vou contar” e “hakuna matata”.

5.3.1 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar”?



(“Ciranda”, Milton Dacosta, 1942)

O convite para entrar nesta roda é – em vez de dizer versos bem bonitos um adeus e ir embora – permanecer na reflexão sobre a potência das músicas no cotidiano da EI e na dimensão corporal através da dança, pois as crianças “ouvem” música com o corpo todo, com os olhos e gestos, imitando e repetindo os movimentos dos cantores, como diz Subtil (2003), e também criando seus próprios movimentos.

Os relatos a seguir revelam alguns aspectos que envolvem as mediações docentes e “musicais”: *a hora da roda para cantar e dançar – seja com a caixa de música, com instrumentos musicais, ou mesmo dançando – são sempre momentos ricos 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., QO, 2019). Esta fala demonstra que, no contexto da EI, a dança e a música são produções quase que inseparáveis, que abarcam experiências nos planos das sensações, da expressividade e da estética, e é com elas que as crianças demonstram os seus sentimentos, por isso sua presença é fundamental nas práticas pedagógicas. Para Brito, a música é uma “relação que estabelecemos conosco, com outro, com ambiente. Somos seres musicais dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agência, dimensões que por si só são muito significativas” (BRITO, 2010, p. 91). Para a autora, ao trabalhar com música, devemos fazê-lo “na sua inteireza, o que é essencial”.

Como vimos anteriormente, a música é presença quase unânime no tempo livre das professoras, o que é transposto para as suas práticas com as crianças, sendo esta a primeira e mais recorrente produção cultural entre suas propostas: 52 delas oferecem músicas/cantigas de

roda/brincadeiras cantadas diariamente, 12 semanalmente e apenas 4 mensalmente. Neste último caso, consideramos baixa a frequência desta prática, dada a importância da ampliação de repertório pela linguagem sonora/corporal. Além disso, a presença constante de mediações com estas produções é importante para preservar e incentivar ainda mais o interesse das crianças pelas músicas, conforme relata uma professora: *a música faz parte de nossos momentos de roda e é de uso diário, as crianças adoram* (M. E. R. A, QO, 2019).

Relacionado à música, está o uso das mídias como recurso para ouvir músicas e assistir a produções musicais (videoclipes e ou animações musicais), a exemplo de aparelhos de som, caixas de música com USB/bluetooth, CDs, DVDs infantis. E conforme mencionado na entrevista coletiva, acrescentamos o uso de smartphones, Smart TVs e notebooks, prática que 38 professoras realizam diariamente, 28 semanalmente, 1 mensalmente e 1 raramente. O relato a seguir evidencia tal presença: *uma das propostas que mais utilizamos é a música em nossa sala, todos os dias, ela acalma, faz dançar e alegria nosso coração. As crianças adoram e principalmente quando levamos o aparelho de som para o tapete e poder ouvir de perto é fantástico para as mesmas. Nos últimos dias escutamos uma música bem animada da cultura africana, diferente e muito curtida pelas crianças que dançaram muito* (G. B. Q., QO, 2019)

Outros aspectos que evidenciamos nos questionários e nas entrevistas/rodas de conversa online foram a variedade e a “qualidade” de repertórios, os tipos de mediações possíveis e o gosto das crianças pela linguagem sonora.

Sobre a variedade de repertórios musicais oferecida às crianças, as professoras destacaram que costumam cantar/ouvir/assistir com as crianças músicas pertencentes ao folclore brasileiro, de origens diversas, conhecidas pelo seu domínio público e por fazerem parte de apropriações e reapropriações da cultura popular. Os relatos demonstram uma memória afetiva com estes repertórios, talvez porque muitos fizeram parte de suas infâncias, o que corrobora a afirmação de que estas músicas “possibilitam o resgate e a preservação das nossas raízes culturais e ainda possibilitam inúmeras atividades musicais” (NATERA, 2011, p. 45.), pois fortalecem o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura (BRITO, 2010).

Na sequência, listamos algumas músicas que constam em seus repertórios: *Boneca de lata, A linda Rosa Juvenil, Levantar um braço, Fui morar numa casinha, A janelinha, Pintinho amarelinho, Tomatinho vermelho, Dona Aranha, Leãozinho, Borboletinha, A cobra não tem pé, A formiguinha, Era uma casinha bem fechada, Botei a mão na lata, Seu Lobato, Alecrim dourado, 1,2,3 indiozinhos, Chapéu tem três pontas, Barata, Pano encantando, Da abóbora faz melão, Passear na floresta enquanto seu lobo não vem, Casa*

torta, Ciranda cirandinha, Atirei o pau no gato, A canoa virou, A árvore da montanha, Bom dia amiguinhos como vai?, O sapo não lava o pé, Ciranda do anel, Da abóbora faz melão, Pulguinha, Eu conheço um jacaré..., Minhoca, Camaleão, Roda cutia, O galo e a galinha, Sabiá lá na gaiola, Boi-de-mamão, de diversos grupos folclóricos de Florianópolis, entre outras.

A maior parte de tal repertório é chamada de “brinquedos” e/ou “brincadeiras cantadas”, por aliarem o fazer musical aos movimentos corporais.

[...] os Brinquedos Cantados e a ampliação do repertório são possibilidades da música estar presente de forma significativa na escola básica e que as diferentes experiências musicais, como imitar, repetir, improvisar, compor, escutar produções musicais de diferentes culturas, entre outras possibilidades, contribuem para que a criança conheça a si mesma e ao outro, para que se aproprie da música como linguagem, para que reelabore suas ideias e conceitos musicais, reconhecendo e distinguindo suas diferenças a fim de valorizar cada produção musical, mas também que a criança compreenda e respeite a pluralidade cultural, se perceba como produtora de cultura e que socialmente se posicione mais crítica, criativa e consciente sobre os produtos vendidos pela indústria cultural. (NATERA, 2011, p. 45)

Estes produtos comercializados pela indústria cultural estão presentes nas mídias, que também são fontes de repertórios para as professoras. E não é possível analisar todo o acervo listado por elas sem as devidas distinções necessárias. Desta forma, dividimos o repertório em três grupos distintos, para pensar a variedade de ofertas e a qualidade de possíveis mediações com estas produções.

O primeiro contempla as canções com arranjos musicais cuidadosos, geralmente compostas por músicos e compositores consagrados por suas produções e pela crítica, com grande riqueza instrumental, com letras sobre o mundo infantil e/ou consideradas mais apropriadas para este público pelas suas sutilezas, o que possibilita uma escuta mais atenta e minuciosa. Ao mesmo tempo, são canções que estão presentes em publicidades, shows e espetáculos, pois também são a fonte de renda destes profissionais e/ou de quem detém os direitos autorais sobre estas produções. Nesse sentido, foram mencionados os seguintes artistas/obras: *Toquinho, Vinicius de Moraes, Chico Buarque, Tom Jobim, Elis Regina, Grupo Palavra Cantada, Helio Ziskind, Carimbador maluco* (Raul Seixas), *MPB* (artistas não especificados), *Trem da Alegria, Grupo Parangolé* (infantil)⁷¹, *Maria Angélica* (fonoaudióloga), *A onça* (música do Festival da Canção de SC), *Bia Bedran, Crianças* (álbum musical de Márcio de Camillo), *Parangolé Emcantar* (álbum musical do grupo

⁷¹ Há um grupo musical de axé chamado Parangolé, por isso a distinção.

artístico Emcantar), *A Lenda do Brilho da Lua*, (de Emilio Pagotto e Silvio Mansani) e *Barbatuques*.

O segundo grupo, também proveniente das mídias, contempla produções musicais oriundas quase sempre de desenhos animados, filmes e/ou programas de televisão, e mais recentemente de canais do YouTube e plataformas de *streaming*. Estas músicas são de cunho mais comercial, geralmente produzidas/criadas por empresas/artistas que, junto com as músicas, têm interesse em vender diversos produtos, como sandálias, bolsas, mochilas, maquiagens, roupas, brinquedos etc.; além de realizar shows, espetáculos e de “emplacar” seus nomes em propagandas que estimulam o consumo. Estas canções remetem a uma lógica mais consumista, da cultura de massa, e geralmente são mais “simples” em seus arranjos e composições. Por outro lado, apelam para personagens, recursos de animação/computacionais repletos de cores e efeitos especiais, além disso, “enfeitam” e interpretam músicas da cultura popular, regravando-as com objetivo de vender mais por já serem conhecidas. Alguns exemplos dessa estratégia: *Xuxa*, *Bitá*, *Galinha Pintadinha*, Videoclipes *Detetives do prédio Azul*, *Arte da criança*, *Animazoo*, *Tchutchuê* (Pequenos Atos), *Grandes pequeninos*, entre outros citados pelas professoras.

Neste mesmo grupo podemos destacar também as músicas da “moda” e/ou a música “febre do momento” para o público infantil, “aquela consumida para este fazer parte da tribo”, ou, ainda, “aquela que estimula coreografias, pois assim possibilita um pertencimento, uma forma de reconhecimento dentro do grupo social ao qual se pertence” (AZOR, 2009, p. 5). Considerando estas características, as professoras mencionam alguns exemplos: *Baby Shark*, *Dj Alok*, *Shallow* (de Lady Gaga), *Mudei* (de Kell Smith), *Coisa linda* (de Larissa Manoela), entre outras que não foram destacadas pelas professoras, mas que fazem parte do universo das crianças e já foram objeto de outras pesquisas (OSTETTO, 2004), além de fazerem sucesso entre a massa.

Deixemos de lado a “suposta passividade da massa” para questionar a presença destas músicas no ambiente educativo, o que ocorre muitas vezes em detrimento da de outras produções. Seria falta de acesso a outras opções? Ou estão ali para suprir os gostos dos adultos? São utilizadas por que chamam a atenção das crianças? E se chamam, não nos cabe questionar o por quê?

Corroboramos com Ostetto (2004), quando salienta que a massificação de “produtos culturais” acontece porque os produtos colocados à venda seguem o “gosto do mercado” mais que o “gosto popular”. Assim, o povo, transformado em massa, é também o mercado para o qual serão divulgados e vendidos esses produtos, que deixam de ser obras da arte e passam a

ser modismos da indústria que visa o lucro, tornando-se algo passageiro, diferente das obras que ficam e permanecem no tempo.

Quando pensamos na “massificação de repertórios” com crianças pequenas, sabemos que elas são mais suscetíveis a determinadas influências devido à sua pouca experiência de vida e ao seu repertório em construção. Logo, é impossível não pensar nos questionamentos de Ostetto (2004), quando relata falas e observações de contextos de professoras da EI que diziam “mas as crianças gostam!”, para justificar, através dos gostos dos pequenos, a oferta de determinadas produções, assumindo uma condição passiva não condizente com a função e postura requeridas a um professor que também precisa tomar para si a responsabilidade na formação destas crianças.

Portanto, se as crianças gostam, é por que alguém apresentou a elas tais produções. Mas quem possibilita este acesso senão os adultos/instituições sociais em seu entorno? Concordamos com Ostetto quando diz que aprendemos a gostar “pela cultura, pela realidade vivida e experimentada. Se, como diz o provérbio popular, o gosto não se discute, vamos compreender que o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (...)”. Afinal, como ela destaca, “o gosto pode ser refinado” (OSTETTO, 2011, p. 6).

Sabemos que esta responsabilidade não é só das instituições de ensino e de seus profissionais, já que a família influencia muito nos “gostos” infantis, e, à medida que as crianças vão crescendo, as mídias também vão ocupando este papel. Cabe a nós, adultos, darmos o exemplo proporcionando e mediando produções musicais sem naturalizar ou reforçar determinados gostos e escolhas. É preciso questionar e apresentar outros repertórios, se não as crianças vão “saborear” sempre as mesmas produções por desconhecerem outras possibilidades. Assim, na educação infantil, “é necessário refletir sobre o papel mediador que cabe à educação e à escola na produção de conhecimentos socialmente válidos pelo uso das tecnologias” (SUBTIL, 2011, p. 179).

No terceiro grupo, de músicas de artistas locais e internacionais que circulam nas mídias e que também estão entre as propostas das professoras, temos as músicas que cantam sobre a cidade, o estado, o país e incluem em suas composições as “coisas do lugar”. As produções locais estão mais próximas dos ouvintes, enquanto as internacionais ficam mais distantes por pertencerem a uma outra cultura, mas ambas também se enquadrariam nas características mencionadas no primeiro grupo acima, pelos arranjos musicais e por seus propósitos. As nacionais mencionadas foram *Deixa a tartaruga nadar* (Grupo Dazaranha), *Certos amigos* (Expresso Rural), *Meleca* (Silvio Mansani), *Rancho de amor a ilha* (Claudio

Alvim Barbosa, Zininho), Lagusta Laguê (Chica – Francisca Cavalcante) e Adé (Adelino dos Santos Neto); e os artistas internacionais mencionados foram *Beatles, Queen e Rolling Stones*. Com exceção de *Lagusta Laguê*, que é destinada a crianças, chamamos a atenção para a presença das outras músicas que não são em sua origem destinadas ao público infantil, mas que estão na escola. Educar demanda intencionalidade, propósito, e deste modo consideramos importante que estas músicas façam parte dos repertórios infantis, desde que façam sentido de serem apreciadas pelas crianças neste ambiente. É papel das instituições educativas selecionar os conhecimentos adequados às crianças, pois determinadas produções não precisam ser reproduzidas pelas escolas mediante seu acesso já facilitado e incentivado em outros locais/instituições.

Reconhecemos nesta análise que a separação em grupos, conforme as características apresentadas, é muito tênue, e é difícil para os professores sem formação na área musical estabelecerem e reconhecerem critérios de escolha mais técnicos para/em determinadas produções musicais e audiovisuais, a fim de distinguir o que é “bom” e/ou “recomendado” às crianças. Por isso, nas considerações finais, sugerimos alguns critérios de escolha que, embora tenham sido inspirados em outras seleções de produções midiáticas, podem ser considerados quando se pretende trabalhar com as crianças o fazer musical.

Por fim e o mais importante, para além da escolha das canções, é o que será feito a partir delas e quais serão as mediações propostas com as crianças. Nas descrições das atividades das professoras, observamos muitas possibilidades de trabalho, como as expostas neste relato: *uso das mídias para ouvir músicas e assistir clips ligados ao projeto da turma, por lazer e/ou em momentos festivos; e uso da caixa de som e microfone para cantar; A música faz parte de nossos momentos de roda e é de uso diário, as crianças adoram a Caixa ilustrada⁷² e cheia de músicas infantis, geralmente todos querem tirar uma música, dificilmente saio da roda sem que todos tenham pegado uma. As vezes fazemos desses momentos cantoria em tons diferentes, baixo, alto, nas palmas, gestos, pulando...* (M. E. R. A., QO, 2019).

Há também a utilização de outros recursos, como o uso de instrumentos musicais, conforme exposto no relato a seguir: *As crianças do grupo 2 amam cantigas de roda e os diferentes ritmos que elas trazem. Por conta disso, a música é um elemento primordial no dia*

⁷² A *caixa de música* é onde são colocados figuras ou objetos. É uma caixa lacrada com apenas um orifício para a entrada de uma das mãos, e o conteúdo do interior da caixa remete a canções conhecidas pelas crianças. Quando um dos itens é retirado por uma delas, todas cantam e/ou dançam uma música correspondente ao objeto/figura.

a dia de nossos pequenos. Quando iniciamos a manhã com a música do bom dia, logo surgem vários pedidos de outras músicas. Para complementar este momento de musicalização trouxemos para sala instrumentos musicais, como tambor, flautas, triângulos, entre outros. E esses foram elementos para agregar em nosso momento de cantoria, onde as crianças se divertiram tentando acompanhar o ritmo das músicas com seus instrumentos (A., QO, 2019). Assim, para além de apenas acompanhar as canções, o uso destes instrumentos possibilita um trabalho com a coordenação motora, a percepção sonora, a exploração e a criação de distintos sons, práticas lúdicas e outros fundamentos iniciais da musicalização.

Este outro relato traz a presença da dança e da música de outra região do Brasil na mediação com as crianças: *Trabalhamos a região Norte do país assim dançamos a música do carimbó. "DONA MARIA QUE DANÇA É ESSA" e depois trouxemos um casal do Pará – ela professora de dança e ele Mestre em educação e Ed. Física – para dançar com as crianças e socializar com os outros grupos. E contando a história do carimbó (A. M. S. S., QO, 2019).*

Destacamos, portanto, a potência de socializar este tipo de proposta com outros grupos da UE, nas suas possíveis trocas de saberes e apresentações dos fazeres, em defesa de um trabalho que possa “romper as paredes e portas das salas de aula” não somente em datas comemorativas. É importante promover interações entre todas as faixas etárias, além de valorizar o que as crianças estão aprendendo e produzindo na sua turma, e saber o que seus amigos de outros grupos “estão aprontando”.

Diante de tais mediações, defendemos propostas com muita música e dança na EI, de vários ritmos e estilos, que agitam, que acalmam e relaxam, e que levem em consideração as crianças, seus “gostos” e suas especificidades, além do direito de acesso e de apreciar uma boa música, num “cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas” (OSTETTO, 2004, p. 57), propiciando a fruição musical.

5.3.2 “Abra a roda Tin dô lê lê...”: o brincar das crianças

A vida pulsa em diferentes ritmos através do brincar infantil, e não é à toa que nomeamos esta seção com o título da canção “Abra a roda Tin dô lê lê” – brincadeira cantada da cultura popular, interpretada por Lydia Hortélio, Antônio Nóbrega e Meninas do Zabumbau,⁷³ – senão para caracterizar a brincadeira no cotidiano da educação infantil como

⁷³ Orquestra Jovem Brasileira de Percussão, que traz em seu repertório, numa releitura mais acadêmica, algumas músicas extraídas das brincadeiras populares e de outras composições folclóricas. É composta por 19 integrantes, com idades entre 15 e 23 anos.

experiência de cultura e formação humana, e pensando na criança como um ser social que atua no mundo que a rodeia e que interpreta e produz sentidos ao vivido e ao experienciado, como diz Benjamin (2002). Assim, concordamos com Hortélio (2008) quando enfatiza que “é preciso brincar para afirmar a vida”.

Deste modo, retomamos as reflexões realizadas no capítulo 3 para demonstrar aqui, por intermédio das interlocuções com as professoras, que através do brincar é possível desencadear outras possibilidades e proposições, e que apesar de ser esta a atividade guia do desenvolvimento infantil, tanto do ponto de vista cognitivo como do sociocultural e psicológico, a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende, por meio das interações com outras crianças e com os adultos, e, quando aprende, reproduz ou recria novas brincadeiras, garantindo assim a circulação e a preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010).

Neste sentido, buscamos saber com que frequência e quais jogos/brinquedos/brincadeiras, bem como suas mediações, são propostos pelas professoras às crianças. E os resultados foram: 49 professoras contemplam a brincadeira e os jogos nos seus diversos aspectos e tipos diariamente, e 19 delas semanalmente.

Dentre as práticas cotidianas das 68 docentes, foram destacadas as seguintes brincadeiras tradicionais da infância oriundas da cultura popular: *pega-pega, esconde-esconde, passa anel, queimada, telefone sem fio, gato mia, morto-vivo, estátua, stop, elefante colorido, amarelinha, bate manteiga, o mestre mandou, caça ao tesouro, futebol, coelhinho sai da toca, batata quente, gato e rato, dança da cadeira, cabra-cega, pega congela, elástico, galinha quer pôr*, além de jogos de *advinhas, capoeira, o Boi-de-Mamão e danças populares*.

Partindo do pressuposto de que a cultura é híbrida e pode ser entendida como representação, produção, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais dos sujeitos (CANCLINI, 1983), tais produções culturais demarcam as criações, os saberes e as identidades do povo brasileiro, pois são baseadas em contribuições das culturas indígena, africana e portuguesa, entre outras oriundas dos imigrantes que fazem parte da nossa história, e foram ressignificadas, preservadas e também modificadas através das gerações. Além disso, têm sua presença considerada fundamental na EI, uma vez que demonstram a riqueza cultural do nosso país e mantêm vivas as contribuições de nossos antepassados.

Tal aspecto pode ser visto no movimento da professora que busca manter acesa a cultura através das experiências consideradas significativas para as crianças: *vamos muito a praia observar pescadores, pássaros e brincar na areia. Fomos no bairro Sambaqui na Casa da Cultura conversar com as renderias sobre a dança do pau de fita, a dança das cestas, o*

boi de mamão. Fomos ao bairro Santo Antônio conhecer a igreja, os murais com representações da cultura da ilha, conhecemos a primeira rua de pedras da ilha, conversamos com um maricultor sobre a produção das ostras (M. R. K, QO, 2019).

Outras brincadeiras, foram indicadas pelas professoras, dentre as quais algumas nos eram desconhecidas: *Sol e lua*,⁷⁴ *Acorda seu urso*,⁷⁵ *Caçando ursinho*,⁷⁶ *Mamãe polenta*,⁷⁷ *Capitão planeta*,⁷⁸ *Tigre e tartaruga*.⁷⁹

Embora as professoras não tenham destacado brincadeiras que são realizadas com/através o/do auxílio das mídias nas unidades educativas, reconhecemos que o avanço das tecnologias e o aumento da urbanização e da violência nos grandes centros tenham afastado e restringido as crianças do brincar “fora de quatro paredes” (casa, escola etc.), contribuindo para o aumento do consumo das telas. Vale destacar que concordamos com Canclini, quando diz que as “transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias e por mudanças na produção e circulação simbólica não são responsabilidade exclusiva dos meios comunicacionais” (CANCLINI, 2015, p. 284), elas apenas intensificaram a hibridação cultural. Para o autor, a modernidade é sinônimo de pluralidade, pois mescla relações entre estas novas mídias e as culturas populares não só através do acesso às produções, mas na criação de um sentimento, uma valorização, e na necessidade de deixar registrado (de forma escrita, sonora, audiovisual) o que antes, em grande parte, era feito pela oralidade. E foi possível observar tal aspecto no repertório lúdico mencionado pelas professoras, o que reforça a noção de hibridação intercultural e nos auxilia na ampliação dos repertórios culturais infantis bem como em suas mediações.

Entre as brincadeiras mencionadas pelas professoras, todas se referem ao brincar coletivo, já que a maioria dispensa suporte material e exige apenas o próprio corpo em movimento. Elas começam com a mediação das professoras, mas no decorrer da proposta os protagonistas são as crianças, e, uma vez aprendidas, “dispensam” futuras participações dos

⁷⁴ Variação da “amarelinha”. Sobre o jeito de brincar, consultar o “Mapa do brincar”. Disponível em: <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/amarelinha/25-amarelinha-sol-e-lua>. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁷⁵ Variação de “pega-pega”. Sobre o jeito de brincar, consultar o “Mapa do brincar”. Disponível em: <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/pegar/442-acorda-sr-urso>. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁷⁶ Jeito de brincar não encontrado.

⁷⁷ Sobre o jeito de brincar, consultar o “Mapa do brincar”. Disponível em: <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/pegar/469-mamae-polenta#:~:text=Jeito%20de%20brincar,v%C3%A3o%20para%20casa%20comer%20polenta>. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁷⁸ Explicação dada pela professora: brincadeira no parque que consiste em unir as mãos e, após falar algumas palavras, correr pra cumprir uma ‘missão’ coletiva.

⁷⁹ Sobre o jeito de brincar, consultar o “Mapa do brincar”. Disponível em: <https://educaonline.edu.pinhais.pr.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-especial/eu-me-remexo-muito#h.vuepei37vz8s>. Acesso em: 27 jul. 2020.

adultos. Nelas há regras e modos mais delimitados de como se brinca, o que determina certos comportamentos, pois, como vimos em Vigotski (2008), não existe brincadeira sem regras.

Consideramos, portanto, a brincadeira “como mutação de sentido, da realidade: onde as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (BROUGÈRE, 2006, p. 99), e no qual ocorrem variações conforme a intencionalidade e/ou o acordado pelos grupos de brincantes. E num país tão imenso em território e tão diverso culturalmente como o Brasil, as regionalizações do brincar são constituídas pelos próprios elementos da cultura local, inclusive nas questões de nomenclaturas, letras, no caso das brincadeiras cantadas, e jeitos de brincar, que aproximam realidades vividas e os sentidos atribuídos por determinado indivíduo, grupo, espaço e tempos. Assim, podem mudar o nome e certas regras, mas o “conteúdo” de certas brincadeiras continuam os mesmos, como diz Fantin (2000).

Nas interlocuções com as professoras também foram listadas brincadeiras de faz de conta: *casinha/fazer comidinhas, médico, encenação, supermercado, mímica, desfile de moda e salão de beleza*. Este último, com direito a realização de penteados pelas mãos das crianças e pelas professoras. Tais brincadeiras partem de alguns elementos das realidades das crianças e muitas vezes de provocações e mediações das professoras, que auxiliam nas construções infantis convencionando regras e combinados sobre os papéis e as ações que serão realizadas no decorrer do brincar. Neste contexto, “a criança pode tentar sem medo a confirmação do real. Algumas condutas de comportamento que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas podem ser experimentadas na brincadeira. Nesse universo a criança pode sem riscos inventar criar tentar” (PORTO, 1998, p. 182).

As brincadeiras cantadas – assim denominadas porque reúnem “elementos fundamentais e expressivos da música como ritmo, melodia, harmonia, tempo e dinâmica, em uma inter-relação com o corpo, com a palavra, com a liberdade de movimentos, que não precisam ser coordenados” (SANTOS, 2020, p. 10) – também foram citadas pelas professoras: rodas/cirandas, como *roda cutia, ciranda cirandinha, escravos de Jó* e sua variação *guerreiros Nagô*, brincadeiras de mão, como *Adoleta*, brincadeiras de corda, como *Suco gelado* e outras, como *história da serpente, Jacaré Boiô, Lavadeira, Formiguinha da Roça-Cacuriá, Passa passará, Indo eu a Caminho de Viseu*. Além destas, outras brincadeiras cantadas, presentes nas culturas populares e conhecidas como músicas tradicionais da infância, foram mencionadas pelas professoras no âmbito da música, como vimos anteriormente.

Outras variações de brincadeiras também foram mencionadas pelas docentes, como *bolha de sabão, brincadeiras com elementos da natureza, propostas na caixa de areia e com caixas de papelão, brincadeira com areias coloridas, cabanas no parque e nas salas, brincadeiras livres, circuitos onde são montados diversos desafios, propostas com pedaços de madeira para criação livre e carrinhos.*

Alguns jogos também fazem parte das práticas destas docentes, como os de montar, *quebra-cabeças, blocos, Legos, os da memória, de tabuleiro* e outros de estratégias. Aqui destacamos uma proposta que se ampliou a partir de um projeto de sala às famílias: *estamos vivenciando também jogos de mesa, esta atividade acontece semanalmente e o projeto "ler e jogar em família" irá acontecer a partir destas vivências (eles irão levar um livro e um jogo para casa)* (L. A. B.L., QO, 2019). A participação das famílias é muito importante no contexto de formação cultural das crianças, além de ajudar as unidades educativas na tarefa de mediar e garantir o acesso a diversos modos de apropriação e de fruição das produções culturais.

Vale destacar que diversas propostas demonstram uma aproximação dos planejamentos e práticas às diretrizes dos documentos norteadores da RME de Florianópolis (2010; 2012; 2015), tratados no capítulo anterior, que consideram a brincadeira o eixo estruturador dos Núcleos da Ação Pedagógica.

Vejamos o relato de outra professora: *Adoro brincar de boi de mamão com as crianças, e priorizo essa brincadeira, todos os anos com todas as turmas que acompanho, pois por meio dela podemos resgatar um pouco da cultura e história local. Construímos os personagens, criamos propostas que contemplam os personagens, assistimos vídeos (O mistério do boi de mamão), ouvimos histórias, brincamos com fantoches, cantamos e tocamos as músicas, apresentamos o boi de mamão para a unidade e brincamos muito de boi de mamão* (S., QO, 2019). É possível perceber que a dimensão lúdica envolve os princípios estéticos por meio da sensibilidade, criatividade, das invenções da imaginação, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nesse sentido, o brincar de boi-de-mamão possibilita uma aproximação das crianças à cultura local de Florianópolis-SC e às múltiplas linguagens, como a música, a dança, a encenação, além do contato com as mídias para assistir a produção do audiovisual mencionado. Para Gonçalves, “a brincadeira é a ‘mola mestra’ desta manifestação de pessoas que, no desejo de brincar, cantar e tocar, além de dialogar com os seus, têm no boi-de-mamão um forte aliado” (GONÇALVES, 2006, p. 183). Para o autor, cultivar e lembrar estes tipos de culturas (populares) é significativo, mas o mais importante é considerar as conexões atuais

que acontecem cotidianamente quando trabalhamos o boi, de modo a perceber as reinvenções e as produções simbólicas de cada um neste fazer coletivo.

Tal conexão pode ser vista na fala a seguir: *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 baldes 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 ampliado a brincadeira... com fantoches e também como boi da instituição* (M., Q O, 2019).

Assim como nestas propostas do boi-de-mamão, ao pensar na mediação das experiências brincantes, consideramos a inserção das crianças nas culturas de modo plural e em suas possibilidades de apropriações não só do patrimônio cultural, para que este não desapareça, mas como reapropriações a partir do que é oferecido. Assim, elas podem criar e imaginar/fantasiar que, dentro de uma caixa de papelão ou com um balde na cabeça, são personagens desta brincadeira em questão ou qualquer coisa que quiserem ser, interagindo com as diversidades culturais e as múltiplas linguagens. “São estas linguagens que possibilitam o humano viver a vida e ter oportunidades para compreender, ressignificar e conviver melhor com as diferenças culturais e sociais” (GOBBI; PINAZZA, 2014 apud NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES, 2017, p. 287).

Além de propor a brincadeira, há que levar em consideração alguns fatores que auxiliam nestas atividades, como o respeito e a atenção às especificidades das crianças, a organização dos espaços e tempos, e a disponibilidade/disposição de materiais diversos e de elementos da natureza quando desejado, além da flexibilização dos profissionais e das rotinas, que não podem ser engessados, como no caso da experiência desta professora: *na nossa unidade trabalhamos com os territórios brincantes. Assim um desses espaços organizados para as crianças brincarem é o território “Era uma vez”. São pensados e organizados para que as crianças explorem as mais diversas possibilidades de leitura e contação* (D. L. F, QO, 2019).

Este território brincante “(...) propõe brincadeiras como forma de aprendizado em ambientes projetados, pensados e organizados coletivamente pelos profissionais da unidade escolar. As brincadeiras plantam sementes de conhecimento nas crianças, e trazem a essência da infância” (UNDIME-SC, 2019, s/p). E pensar em estratégias como estas e tantas outras, é considerar o brincar como direito da criança, é estar comprometido com a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural nas ações infantis e nos mais diversos espaços, dentro e fora da sala de aula/escola. É pensar no

brincar pelo brincar, como algo que não se exige como condição para um produto final, mas como uma ação que relaxa, que envolve regras e linguagens, que desenvolve habilidades e que introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010).

5.3.3 “E agora minha gente uma história eu vou contar...”

Era uma vez um grupo de professoras que considerava a contação/narração de histórias como uma produção cultural muito importante e frequente em suas práticas. Pouco mais da metade, 39 professoras, costumava contar histórias para as crianças diariamente, 28 delas, semanalmente, e apenas uma contava mensalmente – o que consideramos pouco, neste último caso, diante da diversidade de possibilidades que as histórias permitem ao cotidiano da EI, entre elas “o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo” (GIRARDELLO, 2007, p. 39). Mas essa história continua.

Entre os vários relatos acerca das mediações, destacamos esta proposta descrita por uma professora: *Tenho muito gosto por contação de histórias. Preparo sempre que possível um cenário com tecidos e materiais que tenham ligação com a história. Preparei em volta das árvores uma espécie de cortina com tecido voal verde, fiz uma cabana com voal rosa e forrei o chão com tatames para poderem se sentar. Coloquei uma sineta no chão, flores artificiais (não estamos com flores nos jardins porque já estávamos no inverno), lenços, galhos das árvores que estavam no chão, sineta e um vaso. contei um conto chinês, O pote vazio, de Demi. Depois plantamos um manacá como presente enviado pelo imperador para cuidarmos e fazermos florescer* (C. S. V., QO, 2019).

Refletindo sobre esta e tantas outras mediações ao longo das trilhas desta pesquisa, lembramos as palavras de Benjamin, quando diz que a criança vai imaginando e penetra nas coisas durante o contemplar, e “assim vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (BENJAMIN, 2002, p. 69). Pensando nisso, não importa se são histórias contadas com os livros, se são de boca⁸⁰ e/ou partem de textos literários ou de experiências vividas/imaginadas; se utilizam personagens, fantoches, avental, caixa/saco surpresa, guarda-chuva, teatro de sombras, instrumentos musicais, músicas, fantasias; se são apresentadas em meios digitais, como Datashow; se são fora da sala, originando outros cenários, ou com envolvimento dos

⁸⁰ Sem o uso de livros. História de boca é um termo adotado pelos contadores de histórias para se referir às histórias orais (reproduzidas e/ou inventadas). Geralmente são criações próprias dos contadores.

familiares; o fundamental é que sejam contadas, e que este momento seja um espaço na rotina de ver, ouvir e perceber as crianças, respeitando seu tempo nas ações propostas. Ainda, um espaço no qual as crianças se sintam acolhidas e tenham a possibilidade de interagir com o grupo e com o contador, e para isso é importante planejamento: acomodações que garantam conforto para uma entrega total, a decisão do uso de algum material e/ou recursos que auxiliem a criar uma atmosfera envolvente e estimulante, que incentive o mergulho das crianças na viagem imaginária, entre outros possíveis elementos que sejam interessantes.

Estas ações/organizações muitas vezes podem ser compreendidas como rotineiras e serem realizadas de formas automáticas, mas dependendo de como são executadas pelo contador podem se tornar um momento singular e especial para todos, pois “partilhar com a criança a emoção e a lucidez que as histórias nos trazem é uma forma elevada de ação educacional” (GIRARDELLO; FOX, 2004, p. 133). Lembramos também que “as crianças, à sua maneira, desvelam as palavras contadas pelo professor e gradativamente formam imagens e sons com o que é lido; inicia-se assim o processo de pensar” (PILLOTTO; SILVA, 2020, p. 27), que aos poucos mistura-se às experiências vividas pelos pequenos.

Neste sentido, buscamos saber como acontecem na EI algumas destas mediações e quais histórias as professoras contam, pois consideramos que o contar/narrar histórias para as crianças da educação infantil contribui para a formação de leitores e produtores de textos⁸¹ (MELLO, 2010); e elas indicaram, conforme solicitado no questionário, pelo menos três histórias que costumam contar/ler/narrar às crianças. A partir das respostas, foi possível listar mais ou menos 185 títulos distintos, entre outros repetidos.

Os clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*, foram os mais recorrentes, além de *Patinho feio*, *Cachinhos Dourados*, *A Princesa e a Ervilha* e *Pequeno Príncipe* (de Antoine de Saint-Exupéry). Consideramos que tais produções são importantes para as crianças conhecerem desde cedo tudo o que elas representam na cultura, e também por trazerem questões universais a serem trabalhadas, como vida, morte, medo, amor, amizade, relações familiares, diferenças sociais, entre outros. Machado (2002) defende que a leitura e/ou narração dos clássicos para as crianças desde cedo é um ato de amor, pois compartilha da memória afetiva do contador.

⁸¹ Competência esta que, nesta etapa de ensino, é considerada letramento, o que não significa a aquisição técnica da leitura e da escrita, e nem a alfabetização precoce, mas a constituição do pensamento e da fala das crianças, que é expressa a partir do que foi visto e/ou ouvido, tornando-as com o tempo produtoras de suas próprias histórias.

Algumas histórias de autores brasileiros também apareceram: *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Histórias do Mundo para Crianças* de Monteiro Lobato, *O Menino Maluquinho* e *Os Dez amigos*, de Ziraldo, e *Capoeira*, de Sônia Rosa. Algumas coleções também foram mencionadas diversas vezes, considerando os seus mais variados títulos: *Pingos e Gato e Rato*, de Mary e Eliardo França, *Quitandinhas*, de Ella Davies, *Mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, *Sentimentos*, de James Misse. Ainda, mencionaram-se histórias do folclore brasileiro, da mitologia grega, além de lendas indígenas e poesias diversas, sem especificações de títulos.

Outros livros e histórias que tratam de questões específicas, como as relações étnico-raciais, também foram citados: *Lápis Cor de Pele*, de Daniela de Brito, *A Cor de Caroline*, de Alexandre Rampazo, a *Lenda de Kiriku e a Feiticeira*, de Michel Ocelot, *Meninas negras*, de Madu Costa, *Ana e Ana*, de Célia Godoy, *O mundo de Yoá*, de Giselle Marques, *Zabelê Beremi Bambata – a Menina de Sucata*, de Jô Sucata, *Chico Juba*, de Gustavo Gaivota, *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado e *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga d' Almeida.

Aliás, pelas falas das professoras, foi possível perceber a presença cada vez mais forte de produções ligadas a questões étnico-raciais, e isso também se deve à alteração na LDB, em seu artigo terceiro, inciso XII, incluso pela Lei nº 12.796, de 2013, que trata da diversidade étnico-racial como um dos princípios do ensino ministrado nas instituições educativas brasileiras. Outro ponto é o aumento significativo de formações continuadas⁸² sobre a temática na RME, o que tem mudado algumas perspectivas no trabalho cotidiano destas professoras. Porém, vale destacar que não basta inserir tal tema, entre outros relacionados às diversidades, apenas na formação inicial ou continuada, na legislação educacional, em determinação institucional e/ou em política educacional, pois o respeito às diversidades e a ação educacional racialmente igualitária dependem da sensibilização, do engajamento e do comprometimento de todos que participam da comunidade educativa (BENTO, 2012).

Este engajamento pode ser visto na descrição da mediação de uma destas histórias: *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*

⁸² Consultar cursos ofertados no Anexo C.

das personagens, amarração de lenços, entre outros (...) Por meio da história foi possível conhecer um pouco sobre a cultura afro\negra foi surpreendente perceber o envolvimento e curiosidade das crianças frente ao exposto... Para o desenvolvimento desta, nos utilizamos de artefatos e estratégias que por sua vez “deram vida a história” como 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 (...) foi possível também observar a professora que é negra (e normalmente usa seus cabelos presos) exibir sua cabeleira crespa, deixar livre para o toque e possíveis penteados realizados pelas crianças (...) Foi realmente encantador perceber o interesse e envolvimento dos pequenos na proposta apresentada (...) Ao apontar características dos componentes do grupo, as palavras de uma criança (branca) expressou um pouco de todo encantamento do momento – “Eu também quero ser negra” (S.B.S., QO, 2019).

Livros com histórias relacionadas à cultura local, como aqueles sobre o Boi de Mamão, do NDI-UFSC – *A festa do Boi de Mamão*, de Cristiano Inácio e Marta D. Martins e outros, e *É Tempo de Pão-por-Deus*, de Eliane Santana Dias Debus –, estão integrados ao repertório da maioria das professoras. Este reconhecimento da cultura local nas histórias também se deve em grande parte às formações continuadas da RME, que todos os anos tratam sobre o boi, e às parcerias com as instituições de ensino superior, como a UFSC, que destacam a importância da contação de histórias.

Além das histórias indicadas acima, há uma variedade imensa de títulos bastante conhecidos que as professoras mencionam e que compõem a lista a seguir: *A galinha ruiva*, com seus diversos autores, *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce, *Bom dia todas as cores*, de Ruth Rocha, *A lagarta comilona*, de Eric Carle, *O ratinho, morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Don Wood, *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg, *Varinha de Imaginar*, de Marco Antonio Ponce, *A história do gato*, de Jackie Robb e Berny Stringle, *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, *A cesta da dona Maricota* e *O caso do bolinho*, de Tatiana Belink, *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King, *Monstro Monstruoso da Caverna cavernosa*, de Rosana Rios, *Colcha de retalhos*, de Conceil Correa da Silva, Nye Ribeiro e Ellen Pestili, *Jabuticabeira*, de Raul Gastão Fernandes, *Um amor de confusão* e *A ovelha rosa da dona Rosa*, de Donaldo Buchweitz, *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, *A festa no céu*, de Angela Lago, *O catador de pensamentos*, de Antoni Boratyński e Monika Feth, *A fazenda barulhenta*, de Rosamund Lloyd, *Caco, o macaco* e *Adivinha o quanto eu te amo*, de Sam

McBratney, *Minha professora é um monstro*, de Peter Brown, *Tenho monstros na barriga*, de Heloisa Mesquista, *Charalina*, de Nelson Abissu, *O grúfalo*, de Júlia Donaldson, entre outros.

As professoras também indicaram a utilização de revistas de Histórias em Quadrinhos (HQs): 15 delas costumam utilizar estes materiais todos os dias, 14 toda semana, 13 todos os meses, e apenas seis relataram nunca terem utilizado HQs com os pequenos, inclusive uma delas deixou como observação no questionário que deveria começar a utilizar este gênero com as crianças.

Outro aspecto perceptível é a questão da disponibilidade de ofertas no acervo das unidades educativas, pois quanto mais fácil o acesso a determinadas produções, maior é sua frequência nas práticas pedagógicas. Deste modo, é muito importante equipar as unidades educativas com uma diversidade de títulos e/ou outras possibilidades de incentivo à leitura e à narração de histórias, como cantos de leitura nas salas e em outros espaços, criação de bibliotecas, acervos digitais com e-books, já que esta é a “nova realidade”, livros para o manuseio dos pequenos em diversos espaços, e demais projetos com estratégias e ações que promovam a ampliação dos repertórios literários infantis.

O tema do acervo fez parte do relato de uma professora: *A nossa unidade é relativamente nova, nossa biblioteca ainda não tem um vasto repertório como gostaríamos, a gente teve que construí-la com muito custo solicitando para as famílias. A gente teve que suar muito para ter os livros que a gente tem. A nossa unidade recebe muitas doações, mas somos obrigadas a fazer uma peneira né, porque alguns não tem condições de ofertar para as crianças, quando os livros chegam a gente seleciona os que vão para a biblioteca e os que vão para as salas para o manuseio livre das crianças. No ano passado recebemos uma doação muito significativa do Banco Itaú, se eu não me engano, vieram várias caixas de livros maravilhosos, então agora conseguimos dar uma boa equipada na nossa biblioteca, então na nossa unidade a gente foi adquirindo nosso acervo dessa maneira. Muitos livros a gente não conhecia e fui conhecendo no decorrer do trabalho da experiência das trocas com outros profissionais, um professor mostrando pro outro. Assim a gente consegue ampliar nosso repertório e o das crianças (F. T. S. R., EC, 2020).*

Durante o diálogo com as professoras, percebemos que há dificuldade em adquirir acervos para as unidades educativas, inclusive algumas adotam a prática de pedir doações às famílias, pois o envio de determinados materiais pela PMF não é constante, e é considerado insuficiente pelas professoras. Além disso, os exemplares são de uso coletivo e são bastante utilizados, e nem sempre recebem o cuidado merecido para não estragarem e/ou se extraviarem, pois geralmente não há uma pessoa responsável por eles nas unidades que

possuem biblioteca. Concomitante a isso, o pouco de dinheiro que é arrecadado com as colaborações espontâneas da Associação de Pais e Professores (APP) é utilizado para diversas necessidades, não apenas para a compra de materiais de uso pedagógico. A maioria das professoras disse investir bastante em seu acervo pessoal para poder variar e acrescentar produções de qualidade aos repertórios infantis.

Tal aspecto é evidenciado nesta fala: *Como eu trabalhei muitos anos como ACT, pipocando por muitas unidades, e como muitas unidades não tinham muitos recursos, eu acabei investindo muito em materiais, não só em livros, mas na época CDs eu comprava muito, jogos, brinquedos, são coisas que a gente acaba usando, eu tenho uma creche dentro de casa, por causa destes materiais, justamente por eu ficava pulando muito, por muitas unidades e às vezes não tinha tantos recursos para que a gente pudesse oferecer para nossas crianças. Com relação aos livros eu costumo pesquisar na internet, e todos os livros que eu acho interessante na pesquisa eu arquivo as informações em pastas, aí quando surge a necessidade de trabalhar alguma coisa específica eu vou lá e compro, eu uso muito os meus livros com as crianças, pois o acervo das unidades é reduzido e quando as crianças chegam no G6 elas já conhece quase todos os livros da unidade, inclusive eu faço até empréstimo para as famílias com os meus próprios livros (S. O., EC, 2020).*

Tal prática não é exceção, pois muitas outras professoras não ficam aguardando que os materiais com os quais desejam trabalhar cheguem até elas, assim, elas montam seus acervos próprios, buscam as produções que unidade possui, emprestam de outros colegas e pesquisam na internet utilizando muitos livros digitais.

E diante da variedade e disponibilidade de acesso que se têm hoje a diversos materiais, inclusive digitais, perguntamos às professoras como conheceram/conhecem estas e outras obras, e quais critérios utilizam para selecioná-las. Muitas disseram que um dos critérios é que esteja ligado ao projeto da turma, outro é a faixa etária com a qual estão trabalhando, e algumas relataram também escolher as histórias por serem de determinados autores específicos: *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 agora a gente tem uma coisa*

chamada Google Drive, que facilita a nossa vida, porque a gente pode colocar “zilhões” de livros lá e compartilhar, porque chega uma hora se a gente for armazenar tudo que a gente tem em casa, o resto tudo fica na rua e dentro de casa só ficam os livros! (E. M. L., EC, 2020).

Esta questão também foi discutida no caso das músicas, ou seja, quando um dos critérios é “seguir os gostos das crianças”, suas solicitações, gerando muitas vezes a repetição das mesmas histórias. Há ainda relatos sobre alguns momentos em que as próprias crianças trazem de casa histórias para socializar na roda de conversa com os amigos. Assim, com o passar dos anos, as professoras criam suas listagens de histórias preferidas/conhecidas e sempre que podem as retomam com seus grupos de crianças.

As práticas de uso das histórias no cotidiano se fizeram presentes na maioria das falas das professoras, demonstrando que as narrativas fazem parte dos planejamentos e das rotinas com as crianças e com diversos objetivos, sobretudo o de despertar a ludicidade, a atenção, a imaginação, além de estimular as linguagens oral e escrita e a expressão dos sentimentos. Para Girardello (2007), é preciso garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas, de modo a contribuir não só para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças, mas também de sua imaginação, que tende a se afastar da realidade imediata para se aprofundar em processos mais complexos.

Certas mediações com histórias se relacionam também com outras “atividades”, que são desencadeadas pelos conteúdos da narração e pelas trocas nas rodas de conversa: *Trabalhei o livro “O catador de pensamentos”. A história foi explorada por meio de conversação na roda, produções artísticas como desenho, pintura, entre outras atividades. Foi confeccionado o principal personagem o Sr. Rabuja, as crianças o levam pra casa e retornam com alguma vivência da família* (P. M. F, QO, 2019). Partindo desta experiência, lembramos que é possível ter a “hora do conto pela hora conto” sem que necessariamente isso desencadeie uma proposta, portanto, é importante que nas unidades educativas a leitura de um livro e/ou a contação de história sejam “permitidas” pela necessidade e pela vontade, sem que seja sempre exigida uma justificativa para este fim.

O relato a seguir demonstra, além de uma mediação sensível com o uso de histórias, uma contraposição a certos argumentos corriqueiros que buscam justificar a ausência de contação de história aos bebês, por eles serem “muito pequenos”:⁸³ *Atualmente trabalho com o grupo 1, e neste grupo muitas vezes somos engolidos pela rotina de alimentação e higiene.*

⁸³ Neste texto, consideramos bebês as crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses de idade, faixa etária atendida pela PMF nos grupos 1 e 2.

O grupo que trabalho tem grande interesse pelos livros, já estão dispostos na sala ao alcance dos pequenos. Nos pequenos momentos que consigo sentar levo comigo um ou mais livros para mostrar as figuras (principalmente de animais), ler as histórias, apresentar uma música a partir da ilustração. A princípio mostrava a figura do livro, mostrava os detalhes, narrava as ações, como por exemplo o elefante tem orelhas grandes, uma grande tromba e está brincando na água. Aos poucos estou inserindo histórias com narrativas simples como as que são apresentadas nos livros da coleção Gato e Rato. Quando os bebês percebem que estou com um livro na mão logo vão se aproximando. Os que não se aproximam observam atentos onde estão imitando as expressões e gestos que são feitos (G. I. L. K, QO, 2019).

Deste modo, reiteramos a importância de possibilitar o acesso das crianças às histórias, independentemente do seu tamanho e idade, para despertar nelas desde pequenas o interesse de conhecer livros, contar histórias e serem leitoras e autoras, estimulando hábitos saudáveis que acompanhem seu desenvolvimento, e que proporcionem a aquisição de conhecimentos e novos modos de ver e perceber o mundo, diante dos repertórios que serão desbravados.

5.3.4 “Hakuna matata”

Iniciamos esta subseção com este título por dois motivos: primeiro, para resgatar e mexer rapidamente com a memória afetiva de quem assistiu ao filme *O Rei Leão* (Rob Minkoff; Roger Allers, EUA, 1994), produção recentemente relançada e que traz como trilha sonora dos personagens Timão (suricato) e Pumba (javali) a música “Hakuna Matata”. A história, que emocionou crianças e adultos com o desfecho de seus personagens, fez muitos telespectadores torcerem por Simba (leão) e dançarem com o suricato Timão e o javali Pumba cantando esta canção. O segundo motivo está relacionado ao significado destas palavras escritas em suaíli:⁸⁴ *Hakuna* – “não há” – *Matata* – “problema”. Portanto, *Hakuna Matata* quer dizer “não há problema”.

Mas por que decidimos fazer esta viagem até o universo desta produção cultural? Para afirmar que “não há problema” em utilizar as produções audiovisuais nas práticas cotidianas com as crianças da educação infantil, desde que o foco seja o de construir através delas espaços de cidadania nas instituições educativas. Espaços com produções que possam

⁸⁴ Língua falada em alguns lugares da África Oriental, como na Tanzânia e no Quênia.

ampliar as referências culturais de crianças e adultos e não se limitar a um repertório estritamente comercial.

No contexto educativo, estas relações dependerão da mediação das experiências e da construção de significados a partir do que se oferece e/ou produz com as crianças. E no que se refere ao diálogo da educação com as mídias audiovisuais, a questão da curadoria, **o uso deste termo é no sentido de seleção das produções dentro de um recorte proposto, de modo a articulá-las ao projeto educativo institucional e/ou a um determinado grupo de atuação,** é muito importante para que não se restrinjam as produções apenas às produzidas e veiculadas pelas mídias de massas e/ou às viralizadas nas redes, as quais, por vezes, parecem se tornar o próprio currículo, como destacam Rivoltella e Fantin (2020).

A curadoria implica uma escolha que considera a intencionalidade das propostas e sua contextualização, e que o faz para ampliar os horizontes infantis, pois muitas inspirações podem surgir a partir de sessões de cinema nas escolas, de exibição (e conversas sobre) de filmes vistos em casa, nas unidades educativas, nas salas de cinemas e em mostras, além de possíveis projetos e atividades com produção de audiovisual com as crianças.

Assim, a partir destas perspectivas de mediação educativa *com e sobre* os meios, buscamos saber sobre a frequência de atividades com filmes, desenhos e séries de animação na instituição educativas. E os resultados foram: 18 professoras procuram realizar este tipo de proposta mensalmente, 10 todas as semanas, duas diariamente, 33 exibem raramente e cinco nunca exibiram. Sobre o acesso às produções audiovisuais disponíveis no YouTube, uma professora diz propô-las diariamente, 14 semanalmente, 18 mensalmente, 28 raramente e 7 nunca as exibiram. E sobre as propostas que envolvem programas infantis veiculados pela televisão, 47 professoras disseram que nunca os ofertaram, 17 raramente, duas mensalmente e duas semanalmente, o que pode demonstrar a consciência das professoras em relação à falta de oferta de programas de qualidade na TV brasileira para o público infantil.

Quanto às atividades de saídas/idas às salas de cinema, 33 professoras nunca proporcionaram esta experiência às crianças, 31 disseram que o fazem raramente, 3 mensalmente e 2 semanalmente.⁸⁵ Tais dados, em certa medida, parecem se aproximar dos repertórios culturais docentes, ou seja, cerca de 30 professores também raramente vão ao cinema. Seria coincidência? O que isto revela?

⁸⁵ Sobre estes dois últimos números, ficamos em dúvida se a distinção que fizemos entre saída ao cinema e exibição de filmes na UE foi compreendida por estas professoras, pois sabemos que há UEs muito próximas a salas de cinema, o que eliminaria gastos com deslocamento. Além disso, também existem projetos de sessões para escolas sem custos para as crianças. Não sabemos, entretanto, se tais hipóteses se aplicam ao contexto destas respostas.

De qualquer modo, ao analisar as repostas, percebemos que grande parte da experiência coletiva com o cinema se refere à exibição de filmes nas unidades educativas: *Já assisti “Tainá, uma aventura na Amazônia”, “Mary Poppins”, “Madeleine” e outros em momentos específicos e em etapas (divididos em 3 ou 4 trechos e assistidos ao longo da semana. Para passar o filme num dia só, prefiro os curtas da mostra de cinema infantil* (S. D. S. M., QO, 2019). De certa forma, este relato corrobora com as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis” (2012), que recomendam a participação das professoras e suas turmas em eventos, como a “Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis”, e o uso de equipamentos, como computadores (com leitores e registradores em diferentes formatos de mídia), em suportes que permitam, quando necessário, serem deslocados para diferentes ambientes da instituição, além de programas/recursos para criação, edição e exibição de imagens, áudios e vídeos, como DVDs, TVs, projetores, o próprio acesso à internet entre outros recursos tecnológicos.

Importante destacar que parte das experiências destas crianças com produções audiovisuais vem aos poucos migrando das programações fixas da TV e da visualização de DVDs para o acesso a canais do YouTube, sites e plataformas de *streaming* acessadas pela internet em Smart TVs da UE e algumas vezes em notebooks. Isso ocorre tanto para assistir filmes de animação, documentários, desenhos, como para outros tipos de produções, inclusive musicais, que foram as mais mencionadas na pergunta que tratava de vídeos/filmes/desenhos/séries e já foram analisadas na subseção sobre músicas. Esta migração aparece em alguns relatos: *Geralmente são vídeos do Youtube que relate algum assunto que estamos trabalhando* (M. C. H. M., QO, 2019).

Estes dados revelam a importância do acesso das unidades educativas à conexão via banda larga de internet, o que vem a contribuir com a ampliação de repertórios tratada no terceiro capítulo. Inclusive, em alguns momentos das Entrevistas Coletivas (EC), algumas professoras relataram que em determinadas unidades e/ou salas de aula o sinal ainda é ruim ou intermitente para assistir audiovisuais de forma on-line, levando-as a fazerem o download dos conteúdos.

Mas voltando às produções, que filmes, séries, vídeos e programas são estes? Quando questionadas sobre o título de pelo menos três filmes, séries, desenhos animados e/ou vídeos que costumam assistir com as crianças, as professoras mencionaram diversas produções de estúdios estadunidenses, dentre as quais os clássicos, que foram citados diversas vezes: *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*

(2013), *Moana* (2016), *Procurando Nemo* (2003), *Divertidamente* (2015), *Piper* (2016), *Stuart Little* (1999), *Smurf* (2011), *Minions* (2015), *O gato de botas* (2011), *Os Croods* (2013), *Poderoso chefinho* (2017), *Viva – a vida é uma festa* (2017), *O bom dinossauro* (2015), *Alice no país das maravilhas* (1951), *Enrolados* (2010), *Como treinar seu dragão* (2010), *O pequeno Urso* (1995), *Dora aventureira* (1999), *Diego Go* (2005), *Sid, o cientista* (2008) e *Luluzinha* (1935).

Produções de outros países também foram citadas pelas professoras: *Whistleless* (2010), *As aventuras de Sammy* (2010), *O Pequeno Príncipe* (2015), *Baby Shark* (2015), *Doki descobre* (2013), *Marcha e o urso* (2009), *Kirikú e a feiticeira* (1998). Sobre esta última produção vale uma ressalva, pois traz em seu conteúdo uma dimensão estética diferente, além de questões culturais mais amplas, que vão além do clichê.

Dentre as produções brasileiras, as professoras destacaram as seguintes: *Peixonauta* (2009), *Detetives do prédio azul* (2017), *Menino Maluquinho – o Filme* (1995), *Turma da Mônica* (1982, 1983, 2004 e 2007), *Sítio do pica-pau amarelo* (2012), *O show da Luna* (2014), *Mundo Bita* (2011), *Os pequerruchos* (2011;2012,2014;2018), *Bebê mais* (2002), *Sara vai à praia* (2017). Além destas, existem muitas produções brasileiras que merecem ser valorizadas, e este movimento poderia começar pelas instituições educativas, pois é importante conhecermos o que é produzido “aqui”, mais próximo de nossa cultura, para poder compreender a diversidade e explorar o que vem de “fora”.

Neste sentido, as professoras sugerem produções audiovisuais com temáticas locais, como as exibidas na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que é realizada todos os anos, o *Mistério do Boi de Mamão* e outros filmes/curtas de histórias da Ilha que não foram nominados. Consideramos esta oferta ainda insuficiente diante do que se tem produzido, inclusive porque há material elaborado e disponibilizado pelas próprias profissionais da RME, além das propostas resultantes dos encontros de formação sobre o tema, como, por exemplo, o projeto “Cinema na escola: construindo espaços de cidadania”,⁸⁶ que poderia ter inspirado diversas atividades para além das que foram expostas pelas participantes.

Além de reforçar a importância de políticas públicas que fomentem as produções audiovisuais para e com crianças, chamamos a atenção também para a importância de a PMF

⁸⁶ Formação continuada ministrada aos profissionais da educação da rede pública e privada, nos anos de 2016 e 2017, por integrantes do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) da UFSC, da qual participaram diversos profissionais da RME. Ao final do curso, as professoras participantes produziram, junto com as crianças, audiovisuais que foram exibidos em uma sala de cinema a todos os participantes, inclusive as crianças. Para mais informações, acessar o portal do projeto. Disponível em: <https://cinemanaescolanica.wordpress.com/blog/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

viabilizar a participação delas em eventos culturais da cidade, já que são valorizadas e indicadas em seus documentos norteadores como diretrizes do trabalho pedagógico na EI.

Ainda sobre o repertório oferecido pelas professoras às crianças, há outros audiovisuais que não foram nominados, sendo que a maioria deles trata de temáticas mais específicas: vídeos relacionados à natureza e à preservação ambiental, com sons e imagens de animais; vídeos sobre arte, contos africanos, fábulas, bruxas; desenhos animados que ensinam as cores, os números e o alfabeto e também sobre a libras; alguns curtas sobre bullying; audiovisuais de livros de histórias em formato digital; documentários sobre indígenas, formigas, ciclo da vida dos sapos; sobre a importância de respeitar o próximo; sobre instrumentos musicais; e animações sobre dinossauros. Como desconhecemos os títulos, não é possível analisar tais produções, porém, tais materiais parecem estar *relacionados aos projetos desenvolvidos* (A., QO, 2019), pois, segundo a maioria das professoras, este é o critério estabelecido por elas ao incluírem audiovisuais em seus planejamentos.

Como se pode perceber, as indicações acima dizem respeito a produções de mídias de cunho comercial, da indústria cultural. Muitas delas são adaptações de livros infantis para o cinema, e devido ao sucesso de bilheteria de algumas, são produzidas sequências, refilmagens, especiais etc., gerando lucros aos produtores não só pelos direitos autorais de reprodução, mas também pela venda em outros formatos (VHS, depois DVDs e CDs), pela publicidade e propaganda nos canais de TV aberta, de TV a cabo, em plataformas de *streaming*, canais do YouTube entre outros meios.

Ainda, algumas destas produções se configuram como projetos transmidiáticos, que envolvem outros produtos e formas de participação do/no universo da “marca”, visando diversificar a comercialização de produtos secundários, tais como jogos, brinquedos, roupas, materiais escolares, shows, peças teatrais etc. Não podemos esquecer que o acesso a determinadas produções é influenciado por vários fatores, como o contexto social, político e cultural dos públicos a que se dirigem, além do fato de estarem na “moda” e por vezes significarem uma forma de pertencimento, como vimos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Assim, na perspectiva da mídia-educação, a ideia de um “gosto comum a todos” precisa ser relativizada, bem como as relações que são estabelecidas com as mídias, suas produções e o culto pelas mesmas preferências. É preciso questionar se as crianças ficam expostas sempre aos mesmos canais, às mesmas programações, e/ou o quanto elas são “direcionadas” pelos mesmos algoritmos. Assim, se possuem um acervo limitado de produções, como podem “fugir” do que está na “moda”, das celebridades, e assistir a outras coisas?

Para Barbosa (2007), as mídias sabem construir uma *Kindercultura*,⁸⁷ que rende modos de consumo de produtos, criando hábitos e/ou estilos. Para a autora, a cultura massificada da mídia se inter-relaciona com as culturas socializadoras das crianças, e compartilha com as culturas infantis o universo imaginário da infância. Portanto, mais uma vez, tal questão remete à responsabilidade adulta em relação à oferta e à mediação, pois a entrada destas produções audiovisuais nas instituições educativas ocorre através das mãos das professoras. Deste modo, é preciso ter critérios para selecionar o que se leva para as crianças em contexto educativo, a fim de ampliar efetivamente suas experiências.

Algumas profissionais reconheceram que suas escolhas são “influenciadas” pelas mídias e/ou pelos gostos e pelas solicitações das crianças, as quais “trazem de casa” estas escolhas para compartilhar com os colegas de turma, como demonstram os seguintes relatos: *as crianças que escolhem ou trazem de casa* (E. L., QO, 2019); *as crianças gostam e pedem* (D. J. G. A., QO, 2019); e *Entretenimento, só quando pedem* (S. L. O., QO, 2019).

Notamos, entretanto, algo instigante: embora as animações de super-heróis façam muito sucesso entre o público infantil atendido nos NEIMs, elas não foram citadas pelas professoras em nenhum momento da pesquisa, mesmo por aquelas que disseram seguir os gostos das crianças nas suas escolhas.

A partir destas interlocuções, retomamos alguns questionamentos e argumentos vistos nos capítulos anteriores. “estar na moda”, fazer parte das mídias de massa e dos gostos de algumas crianças, configura-se critério suficiente para justificar a escolha dos repertórios disponibilizados a uma turma inteira? Diante do papel que as instituições educativas devem desempenhar na formação humana, não seria importante conhecer este material primeiro, analisá-lo, para depois ofertá-lo às crianças? E se já for conhecido, não é importante contextualizá-lo, articulando-o às práticas e/ou aos projetos desenvolvidos com as crianças? As produções audiovisuais possuem papel educativo ou servem apenas ao entretenimento? E não podemos também proporcionar entretenimento por meio de audiovisuais nas unidades de EI?

Em pesquisa recente, sobre o uso da TV em unidades educativas de EI da RME, Soler (2015) concluiu que os critérios de escolha de materiais audiovisuais e de uso da TV nos espaços educativos se apresentaram inconsistentes e frágeis, revelando que ainda é um desafio para a EI pensar em indicativos de qualidade e quantidade para estas escolhas. Segundo a autora, o que a inquietou durante a pesquisa é o que professoras e demais

⁸⁷ Conceito de Steinberg (1997).

profissionais da educação fazem com toda essa presença das referências televisivas no cotidiano da educação infantil, pois é nesse fazer que se revela o caráter benéfico ou prejudicial da TV, um caráter constituído e influenciado pelas mediações e práticas pedagógicas que atravessam este cotidiano.

A mediação adulta pode ajudar: é uma voz que conta ou escuta, um cotidiano que aceita, uma professora que legitima, problematiza ou acrescenta algo à narrativa produzida pela criança. Criar situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que vêem na televisão pode fazer uma ponte entre a lógica recriadora das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias (GIRARDELLO, 2003, p. 5).

Estas considerações precisam ser levadas em conta quando se opta por propostas que permitem o acesso das crianças da EI às produções audiovisuais, seja nestes ou em outros dispositivos que permitem o acesso à internet, como Smart TVs, notebooks e celulares, que hoje estão presentes na maioria das instituições educativas e tiveram seus usos mencionados pelas professoras nos questionários e rodas de conversa on-line.

Se por um lado há relatos que demonstram critérios frágeis ou inexistentes em relação à seleção de audiovisuais para as crianças, há, por outro lado, algumas professoras que possuem esta preocupação: *Geralmente relação com o projeto, interesse das crianças, adequação à faixa etária, possibilidade de ampliação de repertório cultural. Aprecio filmes que fomentem a curiosidade das crianças, “alimentem” nossas rodas de conversa, e possibilitem novas brincadeiras. Raramente escolho filmes “da moda”, que possam ser facilmente “consumidos” pelas crianças e suas famílias em seus momentos de lazer, ou que reforcem estereótipos que procuramos combater. Já utilizei inclusive pequenos documentários sobre temas do interesse do grupo, como por exemplo, um que fazia uma incursão virtual ao Museu do Louvre, ou um que falava de como era feito o croissant para aprofundar o tema abordado no livro “Bruxa Onilda vai a Paris”. As crianças gostaram muito de conhecer o gênero documentário, pouco utilizado em nossas unidades* (S. D. S. M., QO, 2019).

Também foram evidenciadas as propostas que ampliam os repertórios infantis em relação à diversidade de culturas: *Assistimos filmes, documentários, conheceram a oca e construímos uma na sala. bem como as tinturas, as comidas e as brincadeiras e músicas indígenas* (S. A., QO, 2019); *Assistimos a vídeos contando a história da chegada da capoeira no Brasil, conversamos sobre a cultura africana e realizamos movimentos da capoeira* (E. M., QO, 2019).

Tais relatos corroboram os escritos de Fantin (2006), cujos pressupostos sobre as qualidades de filmes devem ser considerados e podem ser estendidos às demais produções audiovisuais, a saber, a ampliação e a diversificação de repertório cultural das crianças com diferentes contextos sócio-culturais/linguagens/valores/experiências estéticas; o fato de serem “educativas ou não” depende mais das mediações e relações estabelecidas com estas produções do que com suas “qualidades inerentes”; os conhecimentos prévios “sobre” e “das” crianças, os quais influenciam em outro pressuposto, que são os níveis de desenvolvimento das crianças e os fatores nele envolvidos, como os sociais e culturais, as questões de gênero, classe, etnias etc.

Por isso, é importante pensar num percurso que amplie o papel do espectador de audiovisuais para o sentido de saber, fazer e refletir o audiovisual bem como sua relação com outras linguagens (artes plásticas, teatro, música, literatura, fotografia) e tecnologias, proporcionando uma experiência de fruição, participação estética, autoria e significação (FANTIN, 2009).

Sobre a produção de audiovisuais com as crianças, destacamos o seguinte relato: *No ano de 2018, fizemos um projeto com o G6 em que viajamos pelo mundo conhecendo cultura história de cada povo visitado. Ao fim das viagens, as crianças relatavam suas aprendizagens e a professora registrava. Com o tempo estes registros viraram roteiros para vídeos aulas que foram gravadas pelas crianças. Os vídeos produzidos foram postados no YouTube, totalizando 11* (F. T. S. R., QO, 2019). A professora em questão complementou na entrevista que esta iniciativa surgiu por interesse das crianças, que estavam em uma “onda de ser *youtuber*”, e somou a isso o fato de não ter encontrado vídeos prontos sobre alguns lugares do mundo, com uma linguagem apropriada às crianças. Assim, decidiu, no coletivo com a turma, implementar a proposta de criarem os seus próprios vídeos. Ela relata que as crianças, após terem acesso a algumas informações sobre os países pesquisados, decidiram os roteiros e qual seria o papel/a fala de cada uma; e como elas ainda não sabiam escrever, a professora seria a escriba. Após solicitar a autorização dos pais, ela gravava o conteúdo com seus próprios equipamentos. O primeiro vídeo foi gravado com o celular, remetendo a uma produção mais “caseira”, e os demais foram gravados com uma câmera com tripé, microfone e iluminação, o que ela considerou quase um mini estúdio, que era montado e desmontado a cada vez que gravavam, por não haver um espaço adequado para tal atividade no NEIM. As edições eram feitas por ela em sua casa e aos poucos foram sendo aperfeiçoadas. A professora disse ainda que o projeto deu muito trabalho mas foi gratificante, e inclusive compartilhou o

link dos vídeos com as demais participantes da entrevista, para conhecerem o trabalho realizado.

Nestes dois relatos, é perceptível que a produção de audiovisuais com as crianças ainda é algo que não faz parte de um projeto maior das unidades e/ou da Rede. Estas iniciativas geralmente são isoladas, e partem de profissionais que têm interesse em realizar este tipo de proposta e/ou que possuem um domínio maior das tecnologias. Elas exigem um bom planejamento, uma demanda extra de trabalho, além de uma quantidade mínima de equipamentos, que infelizmente a maioria das unidades educativas não possui.

Com exceção destas experiências, percebemos poucas iniciativas de produção audiovisual com as crianças. Há algumas propostas pontuais, de forma livre, a partir de registros feitos pelas crianças em seu cotidiano, como neste relato: *as crianças filmaram a visita a Horta com o celular e fizemos pesquisas em cima do registrado, gravações falas* (L. B., QO, 2019).

Percebemos pelos relatos diversas possibilidades de trabalho *através* dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros) (FANTIN, 2009) que podem ser mais exploradas pelos docentes, uma vez que o foco da maioria das professoras é o de gravar/fotografar no sentido de realizar registros como devolutivas às famílias, e não no sentido de produzir algum material com as crianças. Assim, o audiovisual parece ficar restrito a um uso na dimensão do recurso, ou seja, exibem-se filmes/desenhos/séries e vídeos em geral na TV/DVDs, alternando-se aos poucos para outros dispositivos, como Datashow, notebook e plataformas como o YouTube, sem que se explore seu potencial nas múltiplas linguagens.

Observando como se colocam estas questões nos documentos da RME, verificamos que apenas no documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012) é apontado pela primeira vez o uso de dispositivos como a televisão, DVDs e computadores para a reprodução de audiovisuais às crianças. Ao olharmos mais a fundo este documento, percebemos que o item “Pela estrada a fora”: o que não pode faltar? (p. 146) trata das linguagens visuais, e sugere aos docentes colocar em sua bagagem de práticas com as crianças produções de qualidade⁸⁸ que contemplem diversidade cultural e ampliem os repertórios culturais e linguísticos das diferentes faixas etárias, e que estas abordem as artes visuais e artistas de forma plural e ética. O documento recomenda ainda que este acervo seja visto e discutido cuidadosamente pelas(os) professoras(es) antes de as crianças terem acesso a eles dentro da instituição

⁸⁸ DVDs de desenhos e filmes, documentários etc.

(FLORIANÓPOLIS, 2012). Há também uma menção a estes dispositivos e às suas possíveis práticas, na parte destinada a tratar sobre “o papel das professoras”, como a construção de uma videoteca – ou mesmo um arquivo no computador com vídeos disponíveis e selecionados na internet – com apresentações musicais, teatro e dança, contemplando a diversidade cultural e a participação de adultos e crianças portadoras de necessidades especiais (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Há ainda diversas passagens do documento, nas seções chamadas “navegando pelas ondas da internet” (Ibidem, p. 118, 119, 120, 149, 150, 151, 187, 188, 226, 227), que sugerem sites pelos quais se podem acessar diversas produções culturais, entre elas as audiovisuais, além de outros endereços que possibilitam a ampliação dos repertórios culturais das docentes. Outro item, chamado “audiovisuais” (Ibidem, 2012, p. 228), sugere títulos de filmes a serem trabalhados com as crianças.

O documento se preocupa também com a disponibilização de livros, CDs e DVDs que fazem parte do acervo da instituição, os quais podem ser emprestados para as crianças e suas famílias periodicamente. Além disso, recomenda a promoção do acesso constante a filmes que não sejam classificados como infantis, bem como a “organizar espaços para a projeção – em diferentes dimensões – de pequenos vídeos e imagens mostrando a descoberta do movimento, sons e músicas pelas crianças, assim como de crianças de outras culturas, grupos profissionais, etc” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 183).

Embora tenhamos visto anteriormente uma preocupação, por parte das professoras, em contemplar diversas diretrizes dos documentos da RME em suas práticas com outros eixos, neste aspecto, questionamos a ausência ou a pouca presença em relação ao que é mencionado por eles em relação aos audiovisuais. Será que isso ocorre por desconhecimento do assunto? Ou seria pela falta de formação continuada a respeito?

Apesar do foco aqui não ser o uso exclusivo da TV, trazemos à discussão outro documento, criado em 2012 e intitulado “O uso da televisão na educação infantil” – atualmente este documento se chama “Orientações quanto ao uso das mídias na educação infantil” (2016) –, que foi encaminhado às unidades de EI com o intuito de problematizar o uso da televisão. Retomamos este documento por ter sido citado durante as entrevistas com as professoras, e por ter influenciado consideravelmente as práticas com audiovisuais a partir de sua criação em 2012.

Percebemos que, ao chegarem às UE da Rede, as versões deste documento suscitaram a discussão sobre o uso da televisão, que até o momento era o dispositivo mais utilizado para a reprodução de audiovisuais. Porém, parece que as interpretações sobre o teor

do documento se deram de formas variadas conforme os profissionais de cada unidade, e transcorreram para um viés de proibir ou não o uso da televisão com as crianças e/ou retirar os aparelhos da sala de aula, limitando-os a um espaço único dentro da unidade, com um controle do uso por parte da equipe diretiva. Tal fato pode ser observado neste diálogo ocorrido durante a entrevista coletiva:

– *Eu acho que quando veio aqueles documentos na rede do uso da TV, do uso das mídias, eu acho que ele não ficou explicativo, e os professores acabaram ficando com medo de usar as mídias. (...) estes documentos que vieram não foram explicativos ao ponto de dizer usem, usem desta forma... por que por exemplo, quando eu vou para uma unidade que tem televisão na sala eu levo um susto, porque eu já passei por unidades que não podem nem ligar a TV sem pedir autorização. A rede da Prefeitura é uma rede única, mas cada unidade é específica, então eu acho que a questão do uso da tecnologia ficou com este peso na consciência do uso indevido e do medo da direção chegar, da supervisão chegar, eu acho que a gente não conseguiu fazer a mediação destes documentos (E. L., EC, 2020).*

– *A questão da TV, eu acho que as pessoas talvez usavam de uma forma sem sentido, aí ficou o preconceito do uso, aí coloca aquele desenho sem objetivo, eu acho que isso influencia no utilizar hoje as mídias (F. S., EC, 2020).*

– *Eu acho que isso também teve a ver com a reclamação das famílias em relação a TV, que começou a dar este problema. Que eu lembro, tinha famílias que reclamavam porque chegavam no final do dia e os filhos estavam vendo televisão, e na verdade eles queriam chegar em casa e colocar os filhos aonde? Na frente da TV, para não se incomodar, então eu acho que isso foi uma coisa que a gente não conseguiu digerir bem (E. L., EC, 2020).*

– *Eu acho que esse preconceito com as mídias foi nesse sentido mesmo, de as crianças já ficarem muito tempo na televisão em casa, daí vai para a creche e fica mais ainda, talvez não tem um planejamento para esse uso da televisão, uma intencionalidade, aí estava sendo usado algumas vezes de uma forma incorreta. Claro que quando se tem um planejamento, uma intenção, vai colocar um Datashow para passar um vídeo de Florianópolis, por exemplo, é diferente de estar na televisão por estar, porque temos uma intencionalidade. É diferente de colocar a criança na televisão para deixar a criança quieta, ou para eu conseguir fazer o restante das coisas que eu tenho para fazer. É um preconceito assumir que a gente usa, pois a gente sabe que todas as creches têm televisão, que a televisão é usada de diversas formas (...), cada unidade tem um jeito diferente de trabalhar, mas todas usam! (D. H., EC, 2020).*

Ao analisar o diálogo entre as professoras, percebemos que faltam discussões mais aprofundadas dentro das unidades a respeito do uso de todas as mídias, além de formações continuadas que possibilitem pensar estratégias de mediações com, sobre e através delas no cotidiano da EI. Estas ausências acarretam posturas acríticas das docentes, como no caso do embate sobre o uso da TV, que implicou na sua proibição em algumas unidades, contrariando inclusive os documentos norteadores da Rede e outros tantos estudos sobre as possibilidades educativas das mídias. A questão que está posta, portanto, não se baseia na proibição, mas sim na utilização de maneira consciente e intencional desta e de outras mídias, de forma planejada e considerando o contexto do grupo de atuação.

Por fim, é imprescindível buscar outros repertórios para si e para propor às crianças, e prover mediações mais críticas que levem em consideração que os filmes/desenhos/séries/vídeos são fontes riquíssimas para a construção do conhecimento infantil, pois reúnem linguagens visuais, sonoras, corporais e, por vezes, escrita, além das dimensões estéticas, éticas e políticas, que podem estar implícitas ou explícitas em seu conteúdo. É preciso desconstruir preconceitos e práticas instrumentais, rompendo com a ideia de que estas produções servem apenas ao entretenimento, ou como simples recursos para manter as crianças concentradas, imóveis, em silêncio, em momentos não planejados, ou, ainda, para ocupar um tempo, enquanto esperam por suas famílias para retornarem às suas casas.

Para trabalhar com filmes, seja como proposta de fruição ou de produção, é preciso quebrar as barreiras impostas por estas ausências que resultam em falas como estas: *Não proponho para a turma esta atividade, algumas vezes eles pedem para assistir com outra turma* (L.A.B.L., QO, 2019); *Não costumo passar filmes. Embora não goste os bebês assistem Galinha Pintadina e DVDs do gênero* (G.I.C.K, QO, 2019). Tais relatos demonstram que, ao não se assumir para si a responsabilidade de mediar as práticas pedagógicas com estes dispositivos e produções audiovisuais nas instituições educativas, se perde uma oportunidade de construir pontes que permitem o acesso, educam, fazem pensar, possibilitam a fruição, criam afetos, mexem com a sensibilidade, a imaginação e a criação, e, sobretudo, ampliam os repertórios culturais.

5.4 CAMINHOS POR ALGUNS ASPECTOS TRANSVERSAIS

Ao longo do percurso de análise dos dados, fizemos algumas escolhas que consideramos necessárias para responder às questões da pesquisa e contemplar reflexões da

banca de qualificação e outras situações que apareceram neste trajeto. Algumas já haviam sido previamente planejadas, outras, no entanto nos pegaram de surpresa, mas todas vieram para enriquecer ainda mais os diálogos que realizamos com o referencial teórico e com as professoras. Assim, consideramos a dimensão da participação e das mídias como aspectos transversais de nossa análise, e embora estejam em subseções específicas, sabemos que atravessam todas as práticas, direta ou indiretamente.

5.4.1 Pelas “janelas digitais”: as mídias como possibilidade de produzir cultura no cotidiano da EI

Durante esta pesquisa verificamos que a presença das mídias atravessa diversas produções culturais bem como as práticas pedagógicas propostas pelas docentes da educação infantil. Assim, faremos a presente análise em dois momentos: no primeiro, contemplamos as questões do questionário que foi respondido em 2019, antes da pandemia do Covid-19; no segundo, partimos das falas acerca do trabalho remoto desenvolvido pelas professoras atualmente, visto que a pandemia está sendo um divisor de águas em nossas vidas e, conseqüentemente, nas práticas educativas, como tem sido demonstrado em diversas “lives” – Pretto, 2020;⁸⁹ Fischer, 2020;⁹⁰ Fantin, 2020;⁹¹ Girardello, 2020⁹² – e em outras formações on-line.

Neste diálogo, partimos do pressuposto de que as mídias eletrônicas e digitais assumem um “papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea”, por isso “precisamos prestar atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências” (BUCKINGHAM, 2007, p. 32). Afinal, a “sociedade multitela” redefine a modalidade do significado do olhar e o meio pelo qual os sujeitos se apropriam do saber (RIVOLTELLA, 2008), com todos os riscos e potencialidades que tal realidade implica.

Neste sentido, perguntadas sobre como as mídias eletrônicas e digitais adentram nas instituições educativas, e se costumam utilizar computador (com internet), celular, televisão, câmera e/ou outras mídias com as crianças, 59 profissionais disseram que as utilizam, o que corresponde a 86,8% delas, e 9 disseram que não as utilizam, o que corresponde a 13,2%.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNUbY-owPqw>. Acesso em: 3 jun. 2020.

⁹⁰ Disponível em: <https://anped.org.br/news/gt-16-da-anped-lanca-blog-com-live-sobre-educacao-e-comunicacao>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tEb3bLmEvvM>. Acesso em: 28 jul. 2020.

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F81TT3UYc0g>. Acesso em: 31 ago. 2020.

Percebemos que naquele momento, antes da pandemia, as professoras estavam bastante conectadas ao uso de cunho pessoal, mas também buscavam estratégias para articular saberes e mediações por meio dos artefatos midiáticos com as crianças, ainda que por vezes a cultura midiática tenha sido vista como “ilegítima” no contexto da educação infantil (BARBOSA, 2007). Assim, buscamos perceber como e com que frequência as professoras usavam os artefatos tecnológicos no cotidiano da EI, o que resultou numa média de uso entre semanal/mensal; e as que relataram utilizar diariamente, o fazem para propostas de registro de outras atividades, isto é, não necessariamente com intencionalidade pedagógica, e sim como um recurso: *uso câmera como suporte nos registros* (G. I. C. K., QO, 2019).

O relato a seguir evidencia tal uso das mídias como recurso: *São mídias que auxiliam bastante nos momentos de roda. Se surgem dúvidas durante o diálogo entre adulto-criança ou criança-criança, já pesquiso na hora e mostro para as mesmas. Utilizo internet do celular e a caixa de som para trazer histórias cantadas, como “A Coca” de Bia Bedran, ou músicas diferentes para trabalhar com as crianças. Já utilizei o computador da unidade para abrir um e-mail que um “personagem” havia enviado para as crianças. Lemos o mesmo junto e respondemos que ele era nosso convidado para visitar a creche* (L.M.A, QO, 2019).

A variação de propostas evidencia o uso das mídias em distintas dimensões: como espaço de aquisição de conhecimentos, para esclarecer dúvidas e curiosidades infantis através das pesquisas na rede; como meio de comunicação e trocas entre o grupo com correio eletrônico, aproximando crianças da linguagem oral e escrita; e como recurso para ouvir músicas e histórias que podem (ou não) ampliar os repertórios infantis, dependendo da mediação para tal.

Sobre as atividades pedagógicas com algumas mídias/tecnologias, 52 professoras disseram nunca terem proposto jogos eletrônicos/videogame às crianças, 15 raramente e apenas uma semanalmente; 49 nunca trabalharam com jogos digitais no computador, celular e/ou tablet, e 16 raramente usam estes artefatos tecnológicos, que também poderiam ser possibilidades de produções culturais para/com as crianças.

A maior parte dos usos das mídias serviu como recurso para escutar músicas, dançar e assistir a filmes/séries/desenhos e a outras produções audiovisuais, como vimos nas subseções anteriores deste capítulo. Em alguns momentos estes usos ocorreram de forma intencional e faziam parte dos planejamentos, mas muitos parecem ter sido feitos de forma mecânica, simplificada, para ocupar as crianças que estão ociosas em momentos da rotina, como, por exemplo, nos horários de chegada, saída e/ou na hora que seria do “sono”, para entreter os que permaneceram acordados. Deste modo, é importante refletir e se questionar

sobre estes momentos que não são planejados, quando o acesso a determinadas produções culturais “midiáticas” acontece de forma banal/habitual, sempre do mesmo jeito, e com os mesmos repertórios do acervo já existente nas unidades educativas ou do acervo das professoras.

É fundamental ressaltar que a maioria das professoras reclamou da inexistência, da pouca quantidade e/ou da precariedade dos aparatos tecnológicos para acessarem algumas mídias em suas unidades educativas. Em muitas delas existem apenas equipamentos obsoletos, por não ter uma política de manutenção e nem profissionais qualificados para tal, dificultando projetos voltados para a mídia-educação com as crianças.

Podemos perceber tal ausência nos dois relatos a seguir: *Dos elementos citados acima [computador (com internet), celular, televisão, câmera e/ou outras mídias], utilizo com maior frequência apenas câmera fotográfica. As demais, raramente faço uso. Gostaria de usar computador e internet, mas faltam esses recursos na unidade. Há apenas um computador e o sinal da internet é muito ruim (A. C. S., QO, 2019); As mídias em minha Unidade Educativa demandam um planejamento com muita antecedência e um pouco de sorte. Isso porque é uma Instituição com 20 grupos e poucos recursos. Muitos, inclusive, obsoletos. Quando, em meus planejamentos, creio que são necessários um complemento audiovisual, por vezes, uso o celular, o notebook e o Datashow (I. C. S., QO, 2019).*

A educação para as mídias, segundo Rivoltella (2008), por muito tempo consistia em fazer as coisas com as mídias e na leitura crítica delas, mas agora há um novo paradigma, definido pelas tecnologias de si, por meio das quais o eu adquire consciência e controle sobre essas técnicas, constituindo uma educação para a cidadania, determinada no novo meio ambiente midiaticizado. Para o autor, educar para esta cidadania digital significa manter a abordagem crítica, integrando-a em uma nova abordagem culturalista,⁹³ atrelada à dimensão política (no sentido da *polis*).

Deste modo, e considerando os relatos anteriores, percebemos que o trabalho destas professoras com as mídias vai além de apenas possibilitar o seu acesso às crianças, já que compreende a luta pela intencionalidade pedagógica, o aprendizado constante e a necessidade de se constituírem políticas públicas que permitam o acesso, a qualificação, a manutenção e a utilização destes artefatos por todos, professores e crianças.

Sobre esta realidade, uma professora desabafa na roda de conversa on-line: *uma dificuldade são os recursos, eu acho que a educação infantil não é tão contemplada quanto o*

⁹³ Refere-se às mídias culturais de Jacquinet.

ensino fundamental, isso já começa lá nas políticas de tecnologia, mas quando você fala de educação infantil, como por exemplo quando eu uso o computador, é o meu computador que uso com as crianças. Agora na pandemia, estamos trabalhando na nossa casa, com o nosso computador, com a nossa internet, a gente não tem esse suporte, e quando a gente chega na unidade a gente até se empresta, mas não tem recursos para todo mundo (I. S. S. O., EC, 2020).

Outro ponto salientado diversas vezes pelas professoras foi em relação à conexão e limitada no sinal de Internet em muitas unidades educativas, o que restringe frequentemente a possibilidade de experiências midiáticas on-line. Mas, apesar das muitas dificuldades mencionadas, ao relatarem propostas desenvolvidas com essas mídias (computador, celular, televisão ou câmera) antes da pandemia, há experiências interessantes, como o uso da câmera fotográfica pelas crianças para registrarem em foto ou vídeo coisas de seu interesse na instituição ou nas saídas de campo: *Empresto minha câmera para que tirem fotos desde o dia que vi brincarem com uma peça de brinquedo que associaram a câmera. Eles gostam muito (S.L.O., QO, 2019).* Nesse relato, destacamos a sensibilidade da professora ao observar a brincadeira e, a partir dos indicativos das crianças, proporcionar a elas uma experiência diferente.

Posteriormente, esta professora nos fala: *eu costumo usar com frequência as mídias, eu levo o meu computador para as crianças pesquisarem, uso o gravador de voz do celular; o celular eles têm bastante familiaridade. Uma outra proposta que a gente fez foi: quando estava chegando as avaliações, eu sugeri que eles escolhessem um ou mais amigos para bater fotos deles e falar suas qualidades, e este material se tornou as capas das avaliações. Eu acho importante fazer isso, pois eles veem a gente mexendo no celular e ficam com vontade; é importante que eles possam utilizar/manipular essas tecnologias com as próprias mãos e não fiquem só vendo-a na nossa mão. Eu vi que eles gostaram bastante desta proposta (I. S. S. O., EC, 2020).* Trazemos este relato para mostrar a percepção da professora em relação às crianças e a importância que ela dá à inclusão digital, quando diz que elas sentem vontade de manipular os artefatos tecnológicos com as próprias mãos e permite que realizem este desejo de forma planejada e intencional.

Em outro relato vemos também o registro das crianças entre pares: *Com a câmera fotográfica propus que as crianças fotografassem umas as outras, experimentando o uso da câmera, se percebendo e percebendo também o colega. Paralelamente, fomos visitar um estúdio fotográfico que um pai de criança trabalha. Com a televisão, já trouxemos registros fotográfico e filmico das crianças (A. C. S., QO, 2019).* Aqui a proposta se desencadeia para

outro âmbito, o da ampliação de repertórios e da valorização/compartilhamento das fotografias e vídeos produzidos pelas crianças, além da experiência de aproximá-las da realidade de uma profissão e das famílias; tais práticas referendam a perspectiva da mídia-educação como condição de cidadania (RIVOLTELLA, 2012; FANTIN, 2018).

No âmbito da valorização das autorias infantis, uma outra professora relatou, durante as rodas de conversa on-line, que digitalizou os desenhos das crianças com elas para fazer uma exposição on-line. Ela nos disse que as crianças gostaram de ver seus desenhos reproduzidos de forma imediata no computador, e estas produções viraram a capa das avaliações que, de modo impresso, foram encaminhadas às famílias.

Tais experiências remetem aos princípios básicos de Loris Malaguzzi em “Reggio Emilia”, tratadas aqui no segundo e terceiro capítulos, em que as crianças são vistas como protagonistas na construção de seus conhecimentos e têm suas potencialidades respeitadas para expressarem-se de múltiplas maneiras.

O incentivo ao desenvolvimento intelectual e criativo das crianças também foi observado nas seguintes experiências destacadas pelas professoras: uso do Google Maps, para trabalhar questões relacionadas à localização e ao entorno da unidade educativa, e complementadas com caminhadas pelo bairro do NEIM; o uso do Google Earth, para fazer uma “viagem” virtual; o uso do chat pelo Skype com um intercambista, após seu retorno à Áustria; pesquisas em sites de busca na Internet, para esclarecer dúvidas das crianças que surgem nas rodas de conversa e/ou sobre temas do projeto da turma; uso do Snapchat,⁹⁴ para gravar vídeos com as crianças; projeto de correspondência eletrônica entre as crianças de duas unidades educativas da rede, com produção de audiovisual de uma turma para outra, possibilitando que as crianças se conhecessem; gravação de áudio das crianças contando histórias a partir de algumas imagens para que depois elas pudessem se ouvir; dia de cinema com integração dos grupos utilizando o Datashow; dia de fotos divertidas com cenários; enfim, atividades que transcendem fronteiras.

Outra professora relata que, quando trabalhou com uma turma de EI vinculada a uma escola de ensino fundamental, *fazia planejamento para, a cada 15 dias, levar eles para o laboratório de informática. Uma vez usamos o YouTube para pesquisar sobre animais que vivem no quintal e ao redor da horta, quando eu via eles estavam assistindo vídeos de joguinhos; apesar de ainda não saberem escrever, os mais espertinhos já iam clicando no vídeos que queriam* (E. S., EC, 2020). Tal situação nos remete às palavras de

⁹⁴ Snapchat é um aplicativo de mensagens com base de imagens, que possui filtros animados ou lentes divertidas.

Bonilla e Pretto (2015), que dizem que as crianças, independentemente das condições socioeconômicas de suas famílias, já estão vivendo, direta ou indiretamente, o contexto da cultura digital à qual, cada vez mais, as pessoas têm acesso; e, uma vez tendo acesso, os (mais) jovens rapidamente se inserem nos processos participativos on-line.

No relato acima, percebe-se que as crianças criam rapidamente uma estratégia para encontrar o que já sabem e querem acessar on-line, e isso se deve às experiências anteriores proporcionadas a elas, provavelmente em outros ambientes, uma vez que a professora em questão se mostrou surpresa com a ação das crianças. Isso reforça a necessidade de as instituições educativas conhecerem os contextos dos sujeitos que atendem, de modo a aproximar suas práticas às demandas e anseios dos estudantes, aproveitando estas situações para diversificar, discutir novas mediações e “alfabetizar” para o uso consciente, crítico e criativo das mídias.

As propostas acima nos levam a perceber a variedade de possibilidades e contextos no trabalho docente com as mídias, e a considerar que é “na qualidade da mediação pedagógica que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática compromissada com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos (PONTES, 2010, p. 89). As experiências relatadas evidenciam ainda que usar as mídias nem sempre significa mídia-educação e/ou apropriação da cultura digital, pois, como constatam Fantin e Rivoltella (2012), mais que uma questão de uso técnico de tais ferramentas, vivenciar a mídia-educação demanda uma formação cultural mais ampla bem como uma opção política e filosófica para embasar a adoção ou não de certas práticas.

5.4.1.1 Uma pandemia no meio do caminho: modificando rumos, trilhas e práticas docentes

Nessa segunda parte da análise sobre o uso das mídias, evidenciamos diversos relatos que de certa forma fazem uma ponte entre o antes e depois, desde a infraestrutura até os usos e as novas aprendizagens solicitadas.

No relato a seguir a professora, demonstra a esperança que teve em relação à chegada de 10 novos notebooks a sua UE no início do ano letivo de 2020, e relata seu desapontamento em relação a estes dispositivos e ao suporte ofertado pela RME às profissionais, desde as condições objetivas para um trabalho completamente diferente do que desempenham até a formação continuada: *No início do ano até chegou os computadores para utilizarmos, mas não chegamos a usar por conta de tudo isso; mas chegamos a ouvir que esses computadores é para apenas fazer a chamada e para registro no sistema, por isso que eu digo que falta uma*

política de educação infantil para termos mais acesso aos recursos tecnológicos! Na pandemia estamos fazendo todo um trabalho que não fomos formados para isso, pelo menos não na minha faculdade; eu tive apenas uma disciplina de mídias que não me ensinou isso, tive que aprender várias coisas, inclusive editar vídeos. Tivemos dificuldades, por exemplo, agora na pandemia, com professores que não conseguem participar de uma reunião no whats e a gente tinha que tentar dar um jeito pra todo mundo conseguir participar, outras têm dificuldades para gravar vídeos, a gente vai se ajudando, mas não temos esse suporte. Talvez as formações ofertadas pela PFM, depois dessa situação, sejam mais voltadas para essas questões tecnológicas (I. S. S. O., EC, 2020).

Antes da pandemia as professoras já falavam da dificuldade que tinham em relação aos dispositivos midiáticos disponíveis na UE, e como alternativa para esta dificuldade, a maioria das professoras usavam seus próprios dispositivos, o que, no período de isolamento social, tornou-se praticamente a única alternativa que elas tiveram/têm para se aproximar das crianças, mediante a exigência do trabalho remoto. As preocupações e anseios das professoras em não privar as crianças deste contato às mídias ficou evidente, pois elas “não querem deixar ninguém para trás nem ampliar ainda mais as desigualdades sociais”, argumento bastante utilizado nesse momento. Elas também destacaram que estão fazendo muitas discussões a respeito do que enviar às crianças e suas famílias, buscando eixos articuladores em planejamentos coletivos e a valorização das coisas que já eram feitas presencialmente no NEIM, para não perderem vínculos.

Os usos das mídias antes e depois da pandemia se reflete na fala desta outra professora: *Eu acho que o uso das tecnologias pelo olhar da criança é o que importa, porque o uso da tecnologia sem o olhar da criança e sem aquele nosso olhar sensível, eu acho que ele já ficou para trás. E quando a colega falou sobre o uso da tecnologia, eu fiquei aqui pensando se a gente vai usar assim tanto ela (depois que acabar a necessidade de isolamento social), ou se a gente vai tirar ela um pouco de nós, porque eu acho que as nossas crianças elas estão o dia inteiro sobre a tecnologia agora na pandemia, e o que eu vejo aqui no meu bairro, é que as crianças estão fora da escola, mas elas também não estão em casa, elas estão no espaço da rua, eu fico aqui pensando sobre estas crianças, o que elas estão fazendo, né, porque a gente sempre teve este olhar, né, que melhor a criança dentro da instituição do que a criança fora da instituição, principalmente aquelas que a gente sabe que são mais vulneráveis. E eu tenho feito um vasto passeio por alguns lugares aqui na ilha e eu percebo que infelizmente as nossas crianças estão mais vulneráveis ainda com a pandemia, e por isso que eu estou falando e pensando sobre esta questão das tecnologias, porque eu acho que ela*

é tão importante mas ao mesmo tempo ela nos deixa com um ponto de interrogação enorme na cabeça (E. L., EC, 2020).

E é com estes pontos de “interrogação enormes” que vimos a necessidade de acrescentar às trilhas desta pesquisa o trabalho das profissionais ao longo desta pandemia, de dialogarmos com elas, que estão em pleno exercício da docência de forma remota, e de escutar seus medos, anseios e superações. Além de ser um momento oportuno para analisarmos as produções culturais presentes nos cotidianos das crianças da EI neste contexto/momento histórico, procuramos focalizar também os relatos das professoras, durante as entrevistas coletivas e/ou rodas de conversa on-line, de modo a perceber as nuances deste atual trabalho que chegou inesperadamente e que não tem ainda um prazo para findar, dado o caos em que vivemos.

Neste momento em que, globalmente, enfrentamos uma crise sem precedentes, porque combina fatores sanitários, globais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros, não podemos perder de vista que estamos em meio a uma ameaça à vida (em diferentes dimensões e proporções). Para a sociedade brasileira, em particular, realizar o enfrentamento desta situação desde suas peculiares e, por vezes, fragilizadas estruturas, já é um grande desafio, todavia esse enfrentamento se torna ainda maior devido ao conflito político, em exposição diariamente pelas mídias, que impede a efetividade do Estado na garantia de políticas de assistência aos mais vulneráveis e amplia a insegurança da população, que não sabe, ao certo, como proceder para se manter em segurança. (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 1)

Com este cenário “imposto ao mundo todo”, a RME adotou para todos os níveis de ensino o teletrabalho⁹⁵ dos profissionais da educação para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Para isso, criou um e-mail institucional para cada profissional, comprou um pacote de acesso às ferramentas do Google, entre elas o Meet, pelo qual se realizam as formações, as *lives* e as reuniões, e, ainda, criou um portal educacional on-line,⁹⁶ no qual são postadas todas as propostas/aulas/projetos desenvolvidos pelas unidades educativas e seus profissionais, para o acesso das crianças e suas famílias. Mais recentemente, ganhou um espaço na programação da TV Câmara, para inserir na programação as produções da RME e das UE destinadas aos estudantes e suas famílias. Quanto ao uso de outras ferramentas – ligações telefônicas, uso de redes sociais, como Facebook, e listas de transmissão direta via grupos, com aplicativos como WhatsApp –, ficou a critério das UE optarem ou não por sua utilização. Até a presente data, os alunos do ensino fundamental que não possuem acesso à internet podem retirar materiais

⁹⁵ Considera-se teletrabalho a realização das atividades funcionais rotineiras dos servidores, ou outras que lhes forem destinadas, sem o comparecimento pessoal na repartição pública, mediante o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis. Cf. informações disponíveis em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/17_06_2020_21.57.59.9e3fa9a37f77189fd394b48a1bb4652e.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁹⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional>. Acesso em: 01 out. 2020.

impressos nas escolas, já para as crianças da educação infantil não há entregas de atividades impressas, apenas foi distribuído um kit pedagógico⁹⁷ para uso livre.

A orientação da PMF para a EI é possibilitar ações comunicativas com as famílias, de modo a manter o vínculo afetivo das crianças com seus professores e com a unidade educativa sem obrigação de retorno por parte das famílias, uma vez que nesta faixa etária as crianças são muito pequenas e possuem pouca autonomia para acessar sozinhas determinados meios de contato, e necessitariam da mediação constante de seus familiares, o que se torna inviável considerando que nem todos tem acesso à internet.

Para Fantin, o interesse das crianças pela internet e pelas mídias eletrônicas, geralmente é o de interagir com outras crianças por meio da tecnologia, ou seja, “O que interessa são os vínculos e não a interatividade” (FANTIN, 2008, p. 151) com a tecnologia em si, e o que poderia ter sido acrescido, na ocasião de seus escritos, é o vínculo com as formas de cultura e as mediações possíveis.

De lá para cá, e neste momento específico, tais questões ficaram ainda mais evidenciadas, trazendo novos desafios, em relação às mediações familiares e educativas, ao o que se produz e acessa, ao tempo de tela dos pequenos e às consequências emocionais e físicas que todo este momento tem demandado, e exigindo ainda mais estudos a respeito do sentido da relação das crianças com as tecnologias. O que podemos adiantar é que tais relações com estes dispositivos nunca mais serão as mesmas, tanto para os adultos quanto para as crianças, e que os processos educativos tendem a se modificar quando for possível retornar as atividades presenciais.

Por estarmos vivendo algo totalmente novo para todos e pelo desconhecimento de como mediar significativamente a relação crianças-mídias-tecnologias na educação infantil, para conseguir chegar até as crianças, a maior parte dos profissionais têm se dedicado às produções de audiovisuais. Entre as tantas produções que estão viabilizadas, destacamos algumas: contação de histórias; teatros; poemas; fantoches e palitoches; propostas de brincadeiras variadas; incentivo a cantar, dançar, desenhar, pintar; fazer atividades físicas e cotidianas na companhia de suas famílias em casa; propostas que propõem a reflexão sobre olhar as coisas no entorno da casa, como plantar sementes de flores, temperos e hortaliças; atividades culinárias; receitas de massinha caseira e tintas naturais etc. Há também tentativas de videochamadas, para oportunizar que as crianças se vejam e conversem entre si, e “rodas de conversas” on-line sobre diversos assuntos, além de outras produções, com retornos das

⁹⁷ Kit contendo folhas brancas, tintas, lápis, giz de cera, entre outros.

famílias e das crianças, o que tem possibilitado uma interação/participação maior neste processo difícil e doloroso para todos por conta da saudade, da ansiedade, do distanciamento e da necessidade de saber se estão todos bem e saudáveis.

Cabe uma ressalva aqui acerca do tempo de exposição das crianças às telas, o que tem sido pauta da mídia-educação há muitos anos – com a defesa de uma “dieta midiática” em que se pondere e negocie com as crianças o tempo de mídia e tecnologia no dia a dia (RIVOLTELLA, 2008; BELLONI, 2010; FANTIN, 2011; TISSERON, 2016). É importante ponderar “a qualidade dos conteúdos com o tempo de tela, que não pode ser único, num diálogo constante com o meio cultural, social, econômico em que os adultos e as tecnologias são mediadores” (MULLER, 2019, p. 158-159). Não há um “tamanho único” para calcular o uso de tecnologias pelas crianças, pois isso é bastante variável conforme a realidade dos sujeitos, portanto, mais que se atentar ao tempo do relógio, é importante saber o que os pequenos estão fazendo.

Ainda sobre o uso de telas pelas crianças, parece haver uma preocupação com a duração das propostas enviadas através de audiovisual,⁹⁸ com as linguagens utilizadas para cada idade, e com a diversificação de materiais e conteúdos, de modo que possam fazer sentido para as crianças, sobretudo em tempos de pandemia: *Os usos das tecnologias na pandemia parecem paradoxal. Até um tempo atrás os professores diziam para seus alunos: não quero saber de celular na sala!, e agora falam: fique em casa e usem o celular, né? Então, para nós da educação infantil é um desafio, uma proposta inovadora. De fato estamos vivendo em tempos diferentes, então temos que fazer tudo de uma forma diferente, mas eu também corroboro com a ideia que precisamos pensar que estamos atingindo um público infantil, e que eles precisam ter acesso à informação, ao conhecimento, mas de uma forma sem se expor a este meio e a este recurso de forma exagerada. Então, nós temos que ter essa sensibilidade, esta prudência, mas também saber o que fazer, né, e estudar. Eu nunca participei de tantos webinars, nunca vi tanta coisa inteligente, tanta coisa interessante ao alcance de um click. Tudo é questão de se apropriar do conhecimento e transformar em uma bagagem, e daí então peneirar, filtrar, para levar para as crianças. Muitas coisas gratuitas ao alcance das mãos* (E. M. L., EC, 2020).

Essa fala parece sintetizar diversos aspectos deste momento pandêmico, e para os educadores isso implica trilhar por um caminho de formação-ação: ao mesmo tempo que aprendem e/ou buscam aprender, ensinam para seus colegas, para as crianças e para suas

⁹⁸ A tentativa é evitar que ultrapassem três minutos.

famílias. E neste caminhar conjunto há erros, acertos, dúvidas, debates, embates, compartilhamentos, acolhidas, produções que, a nosso ver, serão um “divisor de águas” para se pensar a educação atual e futura, principalmente as práticas pedagógicas que envolvem as mídias e a cultura digital. Os aprendizados conquistados neste período não serão esquecidos e provavelmente serão reutilizados e renovados quando houver o retorno das atividades presenciais, conforme diversos estudiosos têm afirmado e como confirmam também as falas das professoras: *Com esse negócio da pandemia a gente tá aprendendo muitas coisas, estamos nos virando; eu aprendi a fazer uma boneca, um Avatar meu, para conversar com as crianças. Eu aprendi com meu vizinho de 14 anos, ele me ajudou, foi me explicando e é um recurso muito legal* (S.O., EC, 2020); *Durante a pandemia aprendi a fazer edição de vídeo, algo que eu não estava acostumada a fazer* (I. S. S. O, EC, 2020); *Nós temos um grupo de teatro e contação de histórias muito forte na nossa unidade. Então assim, durante a pandemia, a gente continuou com um grupo de teatro, e temos feito teatros virtuais, estamos fazendo dar certo não sei como! Para um dos teatros nós usamos as ferramentas do Snapchat, com isso cada uma de nós se tornou um personagem, ficou bem bacana, foi postado na fanpage do NEIM e fez o maior sucesso. Então a gente tem se aventurado nessas tecnologias, agora em tempos de quarentena a gente tem mais tempo para explorar* (F. T. S. R., EC, 2020).

É possível perceber que, mesmo diante da desvalorização dos profissionais da educação, da falta de suporte e da precarização da educação pública, permanecemos resistindo e persistindo na tarefa de construir conhecimento “numa perspectiva de fortalecimento da autoria, da formação para a cidadania”, com os sistemas descentralizados que fortalecem a escola enquanto um “ecossistema pedagógico de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos” (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 12).

Assim, diante dos relatos e da suspensão das atividades educacionais presenciais sem previsão de retorno, é necessário pensar alternativas de atividades formais, que estão previstas no currículo escolar, e/ou informais, que contemplem este universo de crianças/estudantes que, de uma hora para outra, viram sua rotina mudar e seu principal espaço de socialização e interação fechar as portas físicas.

Estes espaços, hoje fechados, sem vida, sem gritos, conversas, brincadeiras e risadas, abriram “janelas” digitais que mantêm a esperança de que dias melhores virão. E é com a esperança de Freire que finalizamos esta seção:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo “esperançar”; porque tem gente que tem esperança do verbo “esperar”. E esperança do verbo esperar não é

esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s/p).

5.4.2 Quem quer brincar põe o dedo aqui se não a casinha vai fechar!



(Fonte: Prof^a Michelle Goulart, 2020)

Com esta fórmula de escolha⁹⁹ presente nas culturas infantis, incluímos em nossa análise a participação das crianças como um aspecto transversal desta pesquisa ao considerar as “artes de fazer”, as apropriações e as recriações das produções culturais cotidianas descritas pelas professoras.

Com o pressuposto de que os processos educativos são compartilhados por adultos e crianças em uma relação dialógica, perguntamos às professoras como as contribuições das crianças estavam sendo acolhidas nas escolhas das produções culturais propostas, e em resposta, 14 delas disseram que as crianças não participam deste processo, justificando que as crianças são muito pequenas para tais escolhas.

Ainda que a faixa etária seja um argumento a se levar em consideração, questionamos se as crianças, mesmo as pequenas, não fornecem indicativos às professoras através das múltiplas linguagens. Se o planejamento das propostas estiver em diálogo com as observações e registros do cotidiano, a participação das crianças estaria ligada às diferentes formas de comunicar para além da fala? Afinal, para “uma prática educativa que pretenda respeitar o tempo da infância, é essencial olhar a criança, os movimentos dos grupos:

⁹⁹ Brincadeiras em que as crianças decidem se desejam prosseguir com determinada ação no brincar, e há diversas possibilidades desta escolha acontecer. A brincadeira que intitula esta subseção consiste em colocar o dedo indicador na palma da mão da criança que pergunta “quem quer brincar?”, e assim que houver um posicionamento por parte das demais crianças, a mão da criança se fecha, guardando entre seus dedos todos os indicadores das demais crianças que escolheram continuar na proposta.

vendo, ouvindo e acolhendo suas perguntas, seus achados, suas descobertas – seja por meio do choro, do balbucio, do gesto, do movimento ou da palavra” (OSTETTO, 2020, p. 97).

Assim, evidenciamos novamente a necessidade dos docentes da EI observarem as crianças com um olhar atento, cauteloso, sensível, carinhoso e ampliado para perceberem as singularidades e necessidades destes sujeitos, independentemente da idade que tenham e dos processos que estão vivendo. Como inspiração, lembremos do texto de Eduardo Galeano, “A função da arte”, que compõe *O Livro dos Abraços*, quando o pai leva o filho para conhecer o mar e este, extasiado com tanta beleza, pede ao pai que o ajude a olhar! E como esse pai, o trabalho docente também pode ajudar a olhar.

Este aprendizado do olhar não é só das/para as crianças, mas constitui também as trilhas da docência que cada professor constrói ao longo de sua trajetória, o que não é uma tarefa simples. Tomar consciência destas percepções, para torná-las experiências significativas e que respeitem as individualidades, é desafio cotidiano da EI.

Já as professoras que incluem a participação das crianças integralmente ou em partes do processo de suas práticas, adotaram as seguintes estratégias: o trabalho com a metodologia de projetos, que parte dos interesses das crianças; as trocas nas rodas de conversa; a acolhida das preferências das crianças e/ou do que elas demonstram durante a rotina; o auxílio dos pequenos na organização dos espaços; as conversas individuais com as crianças; as observações dos grupos e suas interações com os adultos e seus pares nas brincadeiras propostas pelas crianças; e as votações. Vejamos os relatos a seguir: *geralmente como mediadora do processo levo opções de escolha e entre as oferecidas eles escolhem a produção que mais lhe chama atenção* (S. S., QO, 2019); *Através dos temas trabalhados elas dão indicativas do que querem fazer e de que maneira podemos fazer. A roda de conversa é um desses instrumentos de saber* (F. A., QO, 2019).

Uma outra professora acolhe as participações das crianças a partir do interesse demonstrado: *(...) sempre um bom retorno de tudo que trabalhamos, elas são muito curiosas com tudo que propomos, se envolvem muito fácil ainda mais quando a proposta é algo lúdico e dinâmico. A participação das crianças fica mais gostosa. Trazer elementos complementares também ajuda muito nisso como imagens, vídeos, música e histórias relacionada ao que irá ser trabalhado. A participação das crianças na produção de algum fator também, isso conta muito, e elas se sente importante nesse desenvolvimento* (C. S. V., QO, 2019).

Nota-se a preocupação da maioria das profissionais que participaram da pesquisa em conhecer as crianças com quem trabalham, para, a partir de suas necessidades, direcionar suas práticas. Elas reconhecem seu papel de mediadoras do processo formativo, e de forma

horizontalizada propõem situações para ver e ouvir as crianças: *Em parte. Muitas vezes, a partir dos seus indicativos trazemos essas produções. Outras vezes, essas produções surgem nas brincadeiras, nos desenhos, ou em pedidos para rever algo que já trouxemos, no auxílio na reorganização dos espaços, na contação das histórias, encenações, em nossas rodas de conversas e músicas, entre outros momentos* (C. P., QO, 2019). Esta postura das professoras “contrapõe-se a qualquer equívoco nuclearizado em torno da ideia de dar voz. As crianças têm voz! Precisam ser escutadas e consideradas na estruturação de suas vidas” (AGOSTINHO, 2018, p. 155).

Assim, percebemos a busca constante de proporcionar uma educação infantil como um encontro com a cultura da infância, que considera as crianças como sujeitos capazes de produzir cultura e como parceiras no processo formativo. Muitos conceitos já foram internalizados pelas profissionais e transpostos em suas mediações, outros ainda demandam discussões, reflexões e outras práticas, mas de modo geral percebemos através das interlocuções que elas reconhecem as crianças da EI como atores sociais de plenos direitos, os quais têm muito a nos dizer sobre seus modos de vida.

5.5 DESAFIOS, DIFICULDADES E BOAS PRÁTICAS ENCONTRADAS NAS TRILHAS DA DOCÊNCIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Ao alcançarmos este ponto das trilhas das produções culturais no cotidiano da EI, buscamos nas interlocuções com as professoras os desafios, as dificuldades e as boas práticas para possibilitar não só o acesso, mas a produção de sentidos e significados de tais atividades nos repertórios vivenciais e culturais de crianças e professores.

Sobre as dificuldades antes da pandemia, as professoras relataram as seguintes: a falta de recursos financeiros, estrutura e materiais; a ausência ou pouca quantidade de dispositivos midiáticos nas unidades educativas em proporção ao número de crianças atendidas; rotinas engessadas voltadas para o tempo do adulto; a dificuldade para conseguir o transporte junto à PMF para a locomoção das crianças a saídas de campo/aulas passeios (fator mais mencionado); a rotina de trabalho extensa; a proporção de crianças por adulto em cada turma; a especificidade da faixa etária como impeditivo para determinadas propostas; a impossibilidade financeira de contratação de artista/grupos culturais para realização de apresentações nas unidades; a falta de conhecimento e acesso a estas produções por parte das professoras; o tempo reduzido de concentração das crianças; a pouca oferta de eventos culturais na cidade; a participação reduzida das famílias e comunidade; a ausência de

bibliotecários nas unidades educativas de educação infantil; a ausência de colaboração e a compreensão de alguns profissionais quanto ao uso intencional/pedagógico dos meios (como a TV); a relação entre as profissionais que dividem a mesma turma; a dificuldade de fazer algo só com elementos naturais, como terra, tecido entre outros; e o alto custo de ingressos para frequentar espaços culturais.

Esses problemas são confirmados pelos relatos a seguir: *Sinto dificuldade nas saídas do Neim para visitar museus, cinemas... Requer um transporte seguro e disponibilidade de profissionais a mais para ajudar/orientar as crianças que são numerosas em turmas de Grupo 6* (F. S., QO, 2019); *Há falta de recursos em quantidade, esses materiais, a minha unidade tem 14 salas, tem um notebook, um data show, não tem câmeras fotográficas disponíveis. Ou a gente leva o nosso para conseguirmos colocar em prática ou você acaba não fazendo, ou entra na lista de espera. Às vezes eu planejo para aquela semana e não consigo colocar em prática por conta desta situação, porque tem vários grupos na minha frente* (S. O., EC, 2020); *A dificuldade de trazer um grupo da dança para uma apresentação na creche devido a falta de dinheiro. A falta de transporte para irmos até eles. A falta de verba e materiais para confecção de alguns trabalhos* (L. N. L. A., QO, 2019).

Tais dificuldades demarcam não apenas situações institucionais, como também limitações de apropriação cultural, reconhecidas pelas próprias professoras, mas que não são consideradas como impeditivo para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso porque elas não restringem totalmente as “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994), mas o fazem através de outras estratégias de trabalho, quando possibilitam inúmeras intervenções e interações, invertem as perspectivas e alteram a realidade, (re)apropriando-se dela e utilizando-a a seu modo.

Vejamos mais alguns depoimentos: *Tenho dificuldade para procurar sobre teatros, museus e diferentes cantigas de rodas* (I.S.S.O., QO, 2019); *Acho que a falta de conhecimento ou de acesso a estas produções* (G. P. C., QO, 2019); *Eu tenho dificuldade sim, às vezes temos um planejamento, aí vai ligar o data show dá errado, falta um fio, falta extensão, falta um “T”, aí vai procurar pela unidade alguém já tá usando ou o material sumiu, aí acabamos recorrendo a outras meninas que tem mais facilidade. Talvez a chegada dos notebooks nas unidades facilite nosso trabalho em relação às mídias* (D. H., EC, 2020); *(...) alto custo dos ingressos para frequentar teatros, cinemas e shows, restringindo nosso conhecimento sobre essas produções e, conseqüentemente, no repertório oferecido às crianças, entre outras questões* (A. C. S., QO, 2019).

Por outro lado, tais fatores interferem em maior qualidade e quantidade de produções culturais infantis nas unidades educativas, pois estas são mediadas por terceiros, e a falta de investimento em dispositivos e acesso às culturas plurais limita a ampliação de repertórios e, conseqüentemente, a criação. E este processo criativo nada mais é que a produção cultural infantil, que tem como base a apropriação cultural mais ampla de repertórios e acervos imagéticos – imagens sonoras, visuais, motoras etc. – e que permite as expressões da cultura da infância de forma plural, através de associações entre o visto/vivido pelas crianças (LEITE, 2020).

Assim, relembremos o papel fundamental dos docentes e das instituições educativas em garantir o acesso aos bens culturais, realizando as mediações necessárias de uma forma dialógica, que leve em consideração os contextos, as interlocuções e os sujeitos neste processo de ingresso e vinculação às culturas.

Outro ponto desta pesquisa que merece ser revisitado é que, mesmo antes da pandemia, ao falar das formações continuadas, a maioria das professoras considerava que o tema das produções culturais era contemplado pela RME. Ao mesmo tempo, as participantes demonstram ter ciência de que não basta apenas esperar pelo que é oferecido pela PMF, sendo necessário um esforço para se atualizar ou complementar por conta própria, e isso perpassa também pela questão dos interesses pessoais. E embora a pandemia tenha acendido em muitas profissionais o desejo de ampliar seus repertórios culturais, esta questão ainda se constitui como um desafio a ser superado por muitas que ainda não dominam os artefatos tecnológicos.

Um outro desafio é conciliar o momento da sua hora-atividade com algumas formações oferecidas pelo Centro de Educação Continuada (CEC) da PMF, pois, dependendo do dia/horário, a oferta de determinadas temáticas não coincide com este tempo, impedindo a participação naquele semestre. A hora-atividade também foi destacada como uma conquista da categoria, e como desafio quando se trata do seu uso para acessar outras atividades e espaços culturais concomitante com a rotina exaustiva de trabalho. Indagadas durante as rodas de conversa sobre esta questão, as participantes disseram concordar com a utilização deste tempo, desde que seja de forma responsável e sábia, para fins pedagógicos, pois receiam perder este direito conquistado com muita luta. Inclusive algumas comentaram já terem utilizado esse tempo de formação para ir ao cinema, ao museu, ou para ler um livro em uma praia, por exemplo.

Com a pandemia estas dificuldades permanecem, porém as preocupações têm sido outras, pois vão além do âmbito educacional e cultural: são as condições objetivas de

sobrevivência das famílias e de suas crianças, tanto no âmbito financeiro como no emocional, que estão na ordem do dia. Neste período tem sido impossível desconsiderar que muitas delas não têm o que comer, e que estão dependendo da ajuda de terceiros e das cestas básicas que são distribuídas pela PMF através das unidades educativas.

É preciso pensar que os adultos destas famílias estão precisando sair de casa para garantir a subsistência, e as crianças sem o espaço da UE ficam mais expostas, sozinhas, com irmãos, tios, vizinhos etc. Além disso, algumas famílias precisaram desistir da vaga das crianças nos NEIMs para retornar às suas cidades de origem devido ao desemprego. Neste contexto, as mediações pedagógicas, que antes eram realizadas pelas profissionais nas unidades, agora são encaminhadas e/ou postadas pelas instituições, cabendo a cada família acessar, mediar e dar um retorno (se quiser), e tal fato tem sido dificultado pela falta de acesso ou pelo acesso limitado à internet.

Do outro lado estão as profissionais, algumas com dificuldades financeiras, sem acesso ou com dificuldade para realizar o trabalho remoto, sem formação ou com pouca habilidade para o trabalho com mídias, e sem suporte da PMF quanto aos aspectos técnicos de edição de audiovisuais. Muitos profissionais também têm encarado crises de stress, ansiedade e desgaste físico com a situação, devido às atuais demandas profissionais e familiares e às dificuldades para gerir as horas trabalhadas durante a quarentena, sem contar o medo em relação à institucionalização desta modalidade de ensino (remoto), e/ou o *homeschooling*,¹⁰⁰ por conta da atual conjuntura política do país.

Vejamos tais aspectos nas falas das professoras: *Na pandemia, como eu que sou mais velha, estou aprendendo no susto nos erros e nas tentativas, minha primeira gravação, eu gravei umas 10 vezes até eu achar que ficou boa e que valia a pena mostrar para as crianças; vai, erra, escuta um barulho daqui, erra palavra, gagueja no meio da fala, é complicado, eu estou aprendendo* (S. O., EC, 2020).

Na pandemia, um desafio; que todas essas interações que estamos tendo com as famílias é vista como uma possibilidade de interagir e não está direcionada a dar aulas, até porque a gente não concorda com o ensino a distância na educação infantil. Por exemplo, nós temos que cuidar na edição dos vídeos que tem que ter no máximo 3 minutos, porque a gente não quer que as crianças fiquem grudados no celular assistindo um vídeo e nem

¹⁰⁰ Termo utilizado para definir um tipo de educação domiciliar que substitui a frequência à escola, e na qual a responsabilidade pela educação formal dos estudantes é atribuída aos próprios pais e/ou responsáveis. Este modelo de educação não é permitido no Brasil, porém, com o ingresso do atual governo, houve algumas especulações a respeito de projetos de lei com a finalidade de aprovar esta modalidade de ensino no país.

mandar muita coisa durante a semana. Até onde a tecnologia pode chegar nas crianças, isso agora é o outro lado da moeda, que a gente está usando para nos aproximar, isso é bem complicado, nos faz rever e estudar (E. S., EC, 2020).

Em tempos de pandemia é o momento de olharmos para os nossos companheiros, ver as suas dificuldades; a gente às vezes não percebe, o dia a dia passa de maneira tão corrida. Na minha unidade eu me prontifiquei a ajudar quem tem mais dificuldade, mostrei como acessar o e-mail, como acessar o Google Drive, que para muita gente estas novas plataformas é coisa nova, para acessar/entender, que maneiras entrar no aplicativo na plataforma da sala. A gente fez um movimento de ajudar os colegas. Tem muita gente que não tem computador, só celular, e também ajudamos! Agora na próxima semana vamos ensinar a editar os vídeos explicando pelo meet. Então eu acho que temos que ter esse olhar, tirar este tempo, ter paciência, compreender que todo mundo tem as suas limitações, que algumas pessoas será necessário explicar mais vezes, e ainda assim talvez a pessoa não consiga entender, mas que devagarinho a gente ajudando um ao outro vai conseguindo percorrer juntos. Tem sido um período de bastante aprendizado, e muitas coisas estarei usando no futuro, porque foi um momento que ninguém esperava, caímos de paraquedas! Era importante ter um respaldo maior da PM F, como, por exemplo, ter à disposição um técnico de edição de vídeo; não veio ninguém da PMF para dar um respaldo: “façam do jeito que vocês puderem”. E assim estamos juntos fazendo do jeito que dá; é importante termos essa consciência e ter este olhar para o próximo (F. T. S. R., EC, 2020).

As professoras demonstram em suas falas que todas estas dificuldades elencadas se tornaram desafios a serem superados por elas, pelas crianças e suas famílias e pela RME como um todo, tanto os de antes da pandemia quanto os atuais. Há muitos relatos de superação e de reinvenção do cotidiano por conta desta conjuntura. A comunidade educativa tem se adaptado a esta nova realidade apesar das dificuldades enfrentadas, porém tem plena ciência de que suas práticas durante a pandemia são apenas paliativas, e não se igualam à educação presencial. Sobre esta realidade uma professora comentou: *não existe educação infantil sem toque, sem afeto, sem aproximação; por mais que tenhamos que nos adequar a uma nova rotina, quando voltarmos, é impossível uma educação infantil sem toque (D. H., EC, 2020).*

Ao mesmo tempo, a pandemia tem mostrado alternativas de que é possível se adaptar “a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de

produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p. 29).

Dentre as alternativas praticadas para superar as dificuldades já sentidas antes da pandemia e ainda mais agora, para amenizar os efeitos devastadores desta crise e manter a motivação e os vínculos com as crianças e suas famílias, as professoras mencionam como estratégias o estudo, a pesquisa e a formação continuada, como observamos nos relatos a seguir: *Vale a pena registrar o trabalho de pesquisa do professor, que dedica seu tempo a se informar sobre assuntos que muitas vezes não estiveram em sua formação, como obras de arte; culturas de diferentes países, estados ou regiões; aprimoramento de habilidades com tecnologia, como edição de filmagens; aprofundamento de estudos sobre outras áreas, como história, geografia, ciência; e muitos outros assuntos conforme suas linhas de projeto de atuação* (F. T. S. R., QO, 2019).

Eu acho que com a pandemia a gente começou a valorizar mais a pesquisa, (...) a valorizar coisas que não valorizávamos, até para levar para dentro das creches mesmo. Mas a gente começou a pensar melhor nas possibilidades de como a gente pode utilizar estes materiais [as tecnologias] (E. L., EC, 2020).

De fato, esta estratégia tem se mostrado eficiente neste momento, através da participação visível das profissionais em *lives* diversas, formações da PMF, defesas de pesquisa de mestrado e doutorado, e em reuniões das unidades e de seus respectivos grupos de atuação. E certamente isso se reflete no que é proposto às crianças de modo público, através do portal educacional e das redes sociais dos NEIMs e da Secretaria de Educação do Município.

Outros aspectos que têm sido importantes neste momento são a parceria, o planejamento compartilhado, as trocas entre as profissionais, o autocuidado e a empatia com as condições do outro. *Na nossa realidade estamos trabalhando com grupo de atuação, o que corresponde a 4 profissionais em cada, então cada um contribui de alguma forma: quem tem mais habilidade para fazer vídeo, faz o vídeo, quem tem mais habilidade para edição, faz a edição, quem tem mais habilidade pra escrever um texto, faz o texto. Então cada profissional contribui de alguma forma...* (D. H., EC, 2020).

As próprias professoras constatarem que durante a pandemia elas estão se aventurando mais com as TICs e experimentando fazer coisas novas que até o momento não sabiam fazer; têm se permitido pedir ajuda das colegas e/ou de outras pessoas conhecidas sem se sentirem envergonhadas, ao mesmo tempo que se oferecem mais para ensinar. Segundo elas, as reuniões pedagógicas on-line têm sido mais proveitosas do que as presenciais, dado que seu

tempo tem sido mais otimizado. Os grupos de atuação das turmas têm conseguido conversar mais do que se estivessem dando aula presencialmente, pois antes os horários se chocavam e não conseguiam estar presentes todos ao mesmo tempo. Além disso, elas têm conseguindo socializar muito material para consulta e indicações de formações on-line, e reconhecem que este movimento, de pesquisa, formação e parada na rotina corrida entre casa e instituição de ensino, permitiu também a ampliação de seus repertórios culturais. Uma professora fez questão de lembrar a importância do registro deste trabalho remoto: *Outra coisa que é importante ressaltar é sobre a importância de registrar isso como forma de trabalho, né. Todos os nossos encontros são registrados, são gravados. Todos os profissionais do grupo registram isso no caderno de trabalho para que tudo fique realmente caracterizado como nossas horas de trabalho. Eu acho que é bastante importante esta questão do registro e planejamento na nossa função, e como a gente já tem esta prática, então só intensificamos* (D. H., EC, 2020).

É importante destacar que tais aspectos refletem um trabalho de formação profissional que tem sido realizado há mais de 20 anos na RME, bem como a qualidade dos documentos construídos pela rede e demais consultores ao longo da sua existência, tanto por sua fundamentação teórica como por seu embasamento legal e proposições práticas. Isso se revela também nas boas práticas já consolidadas que discutimos nesse capítulo e que merecem ser valorizadas, divulgadas e pesquisadas, pois consideram o que *a criança traz individualmente para o encontro de culturas plurais que é o cotidiano das instituições de educação infantil* (S. M. J., QO, 2019). Mas, ainda que certas práticas já estejam consolidadas, é importante que elas também sejam repensadas, reinventadas e modificadas pelas produções culturais das/com/para crianças.

Entre as práticas analisadas nesta pesquisa, destacamos a diversidade de brincadeiras e momentos livres para o brincar, seja nas unidades educativas e/ou em outros espaços da cidade, como as praias ou em projetos como o TAMAR; a presença forte e marcante de elementos da cultura local nas propostas com as crianças, tendo como seu maior representante o boi-de-mamão; a valorização da pesca, dos pescadores, das benzedadeiras, dos pontos turísticos e históricos da cidade, além dos artistas e eventos locais, como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, o FITA Floripa e o Festival Isnard Azevedo.

No campo musical, destacamos a preservação e a presença constante das músicas tradicionais da infância, das brincadeiras cantadas e da capoeira, elementos pertencentes à cultura popular brasileira, que aparecem em diversos momentos da rotina das instituições e nos projetos dos grupos, permitindo momentos de produção de culturas da infância. No

campo das demais linguagens, a contação/narração de história frequente, que valoriza as múltiplas linguagens e a diversidade de gêneros e repertórios, e os grupos de teatros das unidades educativas, que buscam manter viva a fantasia, a ludicidade e a imaginação no universo infantil. Destacamos também as mais recentes propostas sobre as relações étnico-raciais, que enaltecem a diversidade de culturas, desmistificam preconceitos e possibilitam às crianças se reconhecerem como pertencentes a um lugar, a um grupo, ressignificando suas histórias. Ainda, os territórios brincantes, prática que começa a ser adotada em algumas unidades, a partir da formação da RME, e tem se espalhado por outras unidades com bons retornos. Por fim, as possibilidades formativas sobre cultura digital na infância desencadeadas pela pandemia.

Enfim, percebemos que a educação infantil pública de Florianópolis trilhou muitos caminhos desde a sua constituição. Muitos profissionais já passaram por ela e deixaram suas marcas e contribuições, outros permanecem trilhando novos caminhos e contribuindo para mudanças de paradigmas. Algumas coisas vêm e se consolidam, outras ficam por um tempo e vão embora sem se estabelecer. E inspiradas no grande educador Paulo Freire, consideramos que no processo de formação humana não há perfeição, e sim erros, acertos, possibilidades de modificar; e estas são situações naturais para uma prática humanizadora que, como a educação, pensa nos sujeitos como o fundamento do processo educativo e está sempre em constante mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos as trilhas desta pesquisa com algumas professoras da Rede Pública Municipal de Educação, conhecemos mais sobre as produções culturais que elas propiciam às crianças no cotidiano da educação infantil. Neste momento de chegada ao final desta trajetória, retomaremos os propósitos da pesquisa destacando aspectos relevantes deste trabalho e apontando algumas possíveis indicações de continuidade, pois uma trilha sempre pode levar a outra.

Com o objetivo de analisar as produções culturais presentes no cotidiano da educação infantil e suas possibilidades nas práticas pedagógicas dos professores, foi possível reafirmar com este estudo as potencialidades dos profissionais desta rede e o seu compromisso na oferta de uma EI de qualidade, com práticas que ampliam os repertórios culturais infantis, respeitam os direitos das crianças e “favorecem a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada” (KRAMER, 2006, p. 809). Neste contexto, poderíamos incluir também o direito às experiências com os espaços da cidade (FANTIN; SANTOS; VALENTE, 2019) e da natureza bem como do cuidado de si, do outro e do entorno (FANTIN, 2020).¹⁰¹

Na educação destas crianças estão presentes as brincadeiras, as músicas, as produções audiovisuais, as histórias, o teatro, a dança, as produções artísticas em geral, e diversas outras experiências que ocorrem em eventos/mostras e espaços culturais. Ao longo do diálogo com as participantes da pesquisa, também ficou perceptível que grande parte das produções levadas às crianças é oriunda do contato com a cultura local e do folclore brasileiro, e tais produções estão aliadas não só aos conhecimentos, mas à arte e à vida cotidiana, possibilitando o encontro de “culturas plurais” (CERTEAU, 2012) na formação dos sujeitos e também na especificidade do espaço educativo.

Constatamos ainda, pelos diálogos com as 68 professoras participantes da pesquisa, que grande parte destes repertórios lúdicos infantis propostos nestas instituições é proveniente da cultura das mídias, assim, identificamos uma grande presença de vídeos; filmes/animações de estúdios reconhecidos internacionalmente; produções oriundas de projetos transmidiáticos, que têm como interesse maior a venda de outros produtos; músicas que estão no auge do sucesso; vídeos disponibilizados na plataforma YouTube sobre diversos

¹⁰¹ Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?v=985888458506693&ref=watch_permalink. Acesso em: 13 jul. 2020.

assuntos; e diversos outros materiais e conteúdos, o que nos permitiu concluir que os dispositivos com acesso à internet, embora com alguns problemas de conectividade e disponibilidade nas UEs, estão ganhando campo atualmente, e vêm sendo utilizados pelas professoras para acessar grande parte das produções.

E isso também se deve ao fato da hibridação cultural (CANCLINI, 2015), na qual as produções, que até então não estavam nas mídias e não faziam parte da cultura digital, são combinadas com outras, e, misturadas, tornam-se “novos” produtos e implicam novos processos socioculturais. Este é o caso, por exemplo, das músicas tradicionais da infância que, oriundas da oralidade da cultura popular e das culturas infantis, passaram a fazer sucesso também nas “telinhas”, ocupando um espaço que se tornou uma espécie de acervo digital e que acaba sendo conhecido somente pelas pessoas que têm acesso a ele através da internet.

Acrescentamos a isto o fato de a maioria das profissionais se mostrarem conectadas e terem como principal fonte de seus repertórios culturais as mídias digitais e a internet, já que as utilizam diariamente para seu uso pessoal (lazer, entretenimento, informação) e também para conhecê-las e pesquisar conteúdos, buscando adequar pedagogicamente o que encontram e, assim, planejar as propostas para as crianças. No entanto, isso às vezes também propicia a utilização de produções culturais mais “mercadológicas”, oriundas das mídias de massa, com conteúdo discutível e que demandam certa mediação e intencionalidade. Assim, é importante retomar e destacar que é preciso ter critérios de escolha e, mais do que isso, é fundamental ter consciência de “para onde se vai” e “o que se faz” com determinada produção cultural no cotidiano educativo.

No contraponto destas constatações, percebemos que o uso destes artefatos nas práticas cotidianas – com algumas exceções demonstradas pelas profissionais que ousam experimentar e criar algo novo com os pequenos – ainda se limita, em muitos momentos, a uma dimensão de recurso, como, por exemplo, para a realização dos registros pedagógicos e/ou como suporte para ouvir música. Deste modo, as crianças têm acesso aos conteúdos das mídias por intermédio dos sujeitos que as rodeiam e interagem com elas, a exemplo do uso de algumas produções da plataforma YouTube, espaço em que as professoras se atualizam de assuntos sem que necessariamente as crianças o acessem, utilizem e/ou produzam conteúdos com ou a partir deste dispositivo (ou de outros).

Estas questões reforçaram ainda mais algumas de nossas hipóteses iniciais de pesquisa, sobre o uso das tecnologias digitais e suas mídias em uma perspectiva mídia-educativa na RME, que visa dimensões como agência e autoria das/com as crianças. Nesse sentido, ainda é necessário realizar algumas caminhadas, começando pelas questões

relacionadas às políticas públicas destinadas à EI, seguindo pelas melhorias na infraestrutura das unidades educativas, e encorajando a participação de todos os profissionais da Rede na construção de diretrizes/documentos norteadoras do trabalho e na formação continuada reflexiva. Somente assim poderemos vislumbrar novos horizontes.

Ainda sobre a questão dos repertórios que as professoras escolhem levar às crianças, os motivos elencados por elas sinalizam diversos aspectos. O primeiro é a questão dos “gostos das crianças”, pois constatamos que muitas de suas propostas levam em consideração as manifestações/interesses das crianças na tomada de decisão. Tal critério é importante e fundamental quando se realiza um trabalho respeitoso com os pequenos, mas também precisa ser relativizado, pois percebemos que nem sempre se considera sua qualidade e, na maioria das vezes, este movimento não faz parte de um planejamento prévio, como ocorre no caso dos filmes/desenhos que as crianças trazem de casa para compartilhar com os colegas. O segundo aspecto diz respeito aos gostos pessoais das profissionais que, embora fiquem em segundo plano em suas práticas, aparecem apenas em determinados momentos e timidamente em suas escolhas. E o terceiro é relativo aos repertórios “queridinhos” das professoras, aqueles que vêm de referências consagradas e reconhecidas como sendo de qualidade no meio educacional e/ou entre os profissionais, aqueles que em algum momento cruzaram o caminho e permaneceram em suas práticas, sendo revisitados de diferentes maneiras em quase todos os anos letivos. Poderíamos dizer que estes já fazem parte de suas bagagens, e que dificilmente serão esquecidos ou deixados para trás durante a sua trajetória.

Já ao mapearmos as produções culturais mais presentes nas práticas docentes, destacamos as brincadeiras livres e dirigidas, as rodas de músicas, os momentos de contação de histórias e o acesso a produções audiovisuais, com repertórios distintos e mediações que ampliam as experiências culturais infantis. Muitas delas contam com participação ativa das crianças durante todo o processo, portanto, tais propostas viabilizam a (re)definição e a (re)significação das crianças em relação às diferentes culturas. A partir deste mapeamento das produções culturais, organizamos quatro eixos de análise – música, brincadeiras, narração de histórias, produções audiovisuais – e destacamos alguns aspectos que chamaram nossa atenção.

As músicas e a dança são produções inseparáveis na EI, espaço onde a dimensão do corpo brincante que se move livremente é muito presente e valorizada nas mediações descritas. Além disso, elas aparecem em quase todas as práticas, nas brincadeiras, histórias, produções audiovisuais e rodas de músicas (em que as crianças e professoras cantam, dançam e tocam instrumentos), servem de inspiração para desenhos, estão presentes nas

confraternizações realizadas nas unidades e como “tema” a ser trabalhado nos projetos da turma. Assim, identificamos uma variedade de repertórios que são disponibilizados de muitas formas no cotidiano educativo.

A partir da variedade de repertórios elencada, consideramos oportuno sugerir alguns critérios de escolha que podem compor um Roteiro a ser levado em consideração não só para as músicas, mas para a seleção de todas as produções presentes nos demais eixos de análise:

- 1) 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;
- 2) 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;
- 3) Possibilitar variedades de gênero, estilo e ritmo, incluindo produções de outras culturas;
- 4) 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;
- 5) Analisar se seus conteúdos acrescentam algo importante para as crianças, se fazem sentido para elas e observar suas possíveis mensagens subliminares;
- 6) Verificar sempre como está sendo exposta/compartilhada nas mídias, bem como suas possibilidades e limitações;
- 7) Trocar ideias com outros profissionais a respeito de determinada produção pensando em possíveis mediações e diálogos.

Com relação ao eixo da brincadeira, destacamos a forte presença do brincar coletivo em diversos espaços, tanto no interior das unidades como em outros espaços mais abertos e livres (parques e solários), além de locais externos às instituições (praias, praças, parques municipais) e abertos à criação das crianças. Alguns deles são planejados previamente, como as atividades nos “cantinhos” destinados ao brincar de faz de conta (casinha, médico etc.), outros são de uso mais corriqueiro, que não exigem tanta atenção a uma organização mais específica. Aqui destacamos as narrativas das professoras, que reforçam a todo tempo as brincadeiras como eixo estruturador de todo o trabalho docente, considerando-as importantes para o desenvolvimento infantil, além dos documentos norteadores da RME, como um dos responsáveis por esta presença marcante.

Entre os repertórios mais frequentes, o boi-de-mamão obteve destaque em quase todas as interlocuções, com diversos usos e possibilidades. Esta produção cultural se mostrou

como um brincar consolidado, proposto não só pelas professoras participantes, mas solicitado inúmeras vezes pelas crianças que cantam, dançam, imitam os personagens, transformam objetos em cavalinho, boi, Maricota e os “colocam na roda”, mantendo-os presentes no cotidiano, ano após ano, porque faz sentido e os faz feliz. E isto, a nosso ver, pode ser entendido como uma prática sólida da Rede, pois, ao longo da pesquisa, tivemos representantes de mais da metade das unidades educativas que fizeram questão de destacar o boi-de-mamão como uma boa prática com as crianças.

Entre as brincadeiras tradicionais da infância, observamos que os brinquedos cantados trazem consigo a dimensão afetiva das professoras, as quais acrescentam a essas práticas diversos “brincades” vivenciados em suas infâncias e em suas trajetórias enquanto educadoras, com estruturas aprendidas e reinventadas na interlocução entre as culturas.

Ao analisar as propostas de mediações dos professores e as possibilidades de participação das crianças expressando suas ideias sobre as produções culturais apresentadas a elas, destacamos também a presença dos “combinados”, que são as regras convencionadas pelo grupo. Algumas delas partem das próprias professoras, outras são debatidas, sugeridas entre as crianças e adotadas por todos durante diversas ocasiões da rotina, principalmente nas brincadeiras, por ser um tempo mais livre da mediação dos adultos. Há também o que as professoras chamaram de “votação”, critério utilizado para escolher algo a ser feito por todo o coletivo, o que demonstra a participação ativa das crianças e remete às noções de democracia. Nestes momentos percebemos que as crianças expressam suas ideias sobre as produções culturais apresentadas a elas e, com autonomia, escolhem o que querem e decidem como conduzir determinada ação.

No eixo das contações/narrações de histórias, valorizamos a importância dada pelas professoras a esta prática no cotidiano das crianças, comprovada através da frequência e variedade com que elas se fazem presentes. Também vale destacar as mediações das professoras, inclusive com os bebês, e os lugares distintos utilizados para proporcionar esta experiência aos pequenos. Além disso, observamos que as histórias muitas vezes atuam como ponto de partida para outras atividades, o que não é nenhum problema, desde que se mantenha a prática, por si só, de se ouvir/contar histórias, sem a necessidade e/ou obrigação de desenvolver algo posterior para justificar tal ação.

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. Tal aspecto sugere uma proximidade das ações docentes com os novos documentos norteadores da EI, as exigências da legislação brasileira e uma abertura maior em relação às

outras culturas, além de evidenciar a importância das formações continuadas ofertadas pela PMF e suas formas de apropriação nas propostas.

Aspectos como aquisição e manutenção dos acervos para as unidades educativas foram considerados insuficientes para um trabalho que visa a ampliação dos repertórios infantis. Neste sentido, foi possível observar que as profissionais utilizam materiais próprios e/ou emprestados, e às vezes contam com a ajuda das famílias, mas nem sempre é possível acessar determinadas produções, o que resulta na desistência de realizar determinadas propostas.

A esse respeito, argumentamos sobre a necessidade da RME e da PMF se empenharem mais na logística de aquisição e disponibilização de materiais variados, não só em relação aos livros, mas a todos os outros materiais (papeis, lápis, tesouras, colas, fitas, tintas, filmes, jogos, brinquedos etc.) necessários para desenvolver um trabalho de qualidade que permita diversificar as experiências infantis, pois para a maioria das profissionais estas deficiências limitam suas práticas.

No eixo das produções audiovisuais, vimos que grande parte da experiência coletiva com cinema se refere à exibição de filmes nas unidades educativas, uma vez que as propostas de saídas às salas de cinema, eventos e mostras culturais têm se tornado, na RME, cada vez mais difíceis por conta da indisponibilidade de transporte apropriado para levar as crianças a estes locais. Praticamente todas as professoras mencionaram estas dificuldades, o que impede que elas proporcionem às crianças outras experiências culturais, bem como a ampliação de repertórios em contextos distintos das unidades, e reforça ainda mais a desigualdade entre as crianças cujas famílias não possuem condições de proporcionar tais experiências.

Neste eixo também ficou evidente que, para as professoras, antes da pandemia, faltavam discussões mais aprofundadas a respeito do uso de todas as mídias bem como dos documentos que norteiam este assunto, além de formações continuadas que possibilitem pensar estratégias de mediações com, para, sobre e através delas no cotidiano da EI, já que para elas a formação inicial não deu conta de prepará-las e ajudá-las em suas práticas com estes artefatos. O que percebemos nesta questão é que, de certa forma, estas ausências influenciam na decisão de não utilizar as mídias, pois a falta de domínio causa o medo de errar e de ser julgada por outras profissionais e/ou pela equipe diretiva. Segundo alguns relatos das professoras, há também as que decidem usar as mídias e o fazem de maneira acrítica, reproduzindo algumas posturas consideradas inadequadas pelos coletivos das unidades educativas.

Foi possível notar que, dos quatro eixos de análise, o que as professoras têm mais dificuldade de variação/ampliação de repertórios é justamente o das produções audiovisuais, e talvez isso se explique pela quantidade imensa de produções existentes e pela consequente necessidade de tempo para realizar uma curadoria mais apurada. Outro motivo pode ser a interpretação do documento “O uso da televisão na educação infantil” (2012) e/ou a “proibição equivocada” do uso da TV que, naquela ocasião, era o principal dispositivo de reprodução dos filmes/séries/desenhos/outros, ou ainda pela falta de oportunidade de acessar outras produções. Enfim, apenas algumas hipóteses a respeito de tal dificuldade observada.

Mas algo que merece ser destacado ainda sobre este assunto é a valorização das produções que são disponibilizadas às professoras, a exemplo das possibilidades de acesso aos filmes da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. Notamos que praticamente tudo que é exibido na Mostra se transforma em acervo permanente dos repertórios utilizados por elas, o que nos leva a pensar na necessidade de oferta de mais eventos como este, e na responsabilidade do poder público da cidade de Florianópolis/SC em prover mais editais de incentivo à cultura que fortaleçam espaços/eventos culturais gratuitos, com conteúdos para/das/sobre crianças e acessíveis aos professores e à comunidade educativa em geral. Arriscamos dizer que a ausência de tais investimentos em cultura influencia diretamente na variação/ampliação de repertórios das profissionais.

Com a mudança do cenário mundial por conta da pandemia, que repercutiu também no âmbito educacional, houve a exigência de um trabalho remoto com as crianças e as famílias da EI, o que nos fez refletir sobre os usos e as possibilidades de outras propostas pedagógicas com as produções culturais na educação infantil, e implicou num movimento de novas apropriações/reinvenções dos usos das tecnologias digitais pelas professoras. Neste contexto, percebemos uma entrega à aventura de aprender novas rotas e de reaprender caminhos já trilhados, reinventando antigos percursos consolidados que nas mediações presenciais eram tidos como linhas de chegada certas, mas que no modo on-line tornaram-se incertas. Não era apenas uma questão de transpor para o digital o que se faz em sala, mas de se apropriar de novas didáticas e metodologias, talvez nunca antes exploradas, e, sobretudo, de considerar que outros fatores e sujeitos interferem e participam deste processo.

Ao visitarmos rapidamente as páginas das unidades educativas, no portal educacional criado durante a pandemia para publicar as ações comunicativas destinadas às famílias e às crianças, encontramos muitas produções audiovisuais com diferentes intenções e oportunidades de ampliação de repertórios, como, por exemplo, jornais realizados com os retornos das crianças, teatros on-line com uso de aplicativos que auxiliaram as profissionais a

se fantasiar, *lives* e rodas de conversas com as famílias, contações de histórias de diferentes formas, trabalhos com fotografias, um acervo gigantesco de brincadeiras, disponibilização de textos informativos e de curtas-metragens, resgate de alguns personagens que já fazem parte do cotidiano das unidades e vieram para as telas para matar as saudades das crianças, apresentações de boi-de-mamão com cada personagem em sua casa, confecção de brinquedos com sucata, produção de tintas com os elementos da natureza, confecção de receitas culinárias, entre outras tantas proposições.

As profissionais nos mostraram a necessidade que sentiram de pesquisar mais, para conhecer repertórios culturais variados, e de investir em formação continuada, para aprender a lidar com as demandas que as desafiam no mundo digital e com outras questões relativas ao acesso, às mediações e às ações comunicativas com as famílias. Além disso, desenvolveram a prática de realizar planejamentos mais compartilhados com suas colegas e de pensar na intencionalidade pedagógica de cada proposta enviada e ou postada nas redes sociais e/ou nas plataformas educacionais. Estas e outras questões foram perpassadas pela preocupação do acesso das crianças às tecnologias digitais/internet, de modo a evitar que se acentuasse ainda mais as desigualdades já existentes. Aliadas a isso estavam as questões relacionadas ao tempo de exposição das crianças às telas, os direitos autorais das produções culturais escolhidas para as propostas, visto que seriam publicizadas na internet, o retorno das crianças e suas famílias, e as possíveis mediações realizadas diante de tais proposições.

Vale destacar que este processo também tem sido de resistências, aprendizagens, longas discussões e reflexões, cansaço, exaustão física e emocional, e de muitas saudades da presença, do afeto, da acolhida através do olhar, da voz e do abraço. Se o que difere a educação presencial nas escolas são as interações físicas entre os sujeitos, é nelas que se encontra a maior riqueza para o aprender, pois os professores não sabem tudo, ao ensinarem, eles também aprendem com as crianças. Isso nos mostra que trabalhar com a educação não é apenas seguir o mapa, repetir a trilha, limitando-nos à segurança das rotas já conhecidas, pois sempre pode haver surpresas no caminho.

Como tal processo ainda se encontra em curso, não podemos afirmar com precisão os efeitos destes meses de pandemia na vida e na educação das crianças, bem como nas futuras práticas pedagógicas dos profissionais da EI. O que é possível cogitar, por enquanto, é que muitas coisas irão mudar, novas mediações irão surgir, principalmente as relacionadas às tecnologias da informação e comunicação.

Consideramos que, além do mapeamento das produções culturais infantis no cotidiano da Educação Infantil e todas as suas nuances, este estudo também se apresenta como

um reconhecimento do trabalho que é desenvolvido pelos profissionais da RME. Um espaço de escuta sobre o que as profissionais têm a nos dizer a respeito de suas práticas; uma possibilidade de tomar conhecimento dos repertórios aos quais as crianças estão tendo acesso nos cotidianos da EI, para que a partir deles possam ser pensadas formações continuadas e disponibilizados outros repertórios para compor os acervos dos profissionais; uma oportunidade de aprofundar e refletir sobre o papel dos professores na mediação das ações pedagógicas e culturais com as crianças; uma fonte de consulta para quem não conhece o que foi indicado pelas professoras participantes neste mapeamento; um alerta para a necessidade de se pensar sobre a presença e a influência das mídias na educação; uma indicação para os gestores repensarem e investirem em políticas públicas que incentivem o acesso às culturas plurais, entre outras questões suscitadas.

Por fim, mesmo sem ter a pretensão inicial de tratar sobre o assunto da pandemia, esta pesquisa também nos forneceu algumas pistas para futuras investigações e estudos, não somente em relação ao que aconteceu, mas ao que ainda acontece durante a pandemia no âmbito da educação.

Também nos instiga a possibilidade de pesquisar o que as crianças nos dizem sobre as produções culturais delas, para elas e com elas nas unidades educativas de educação infantil. Mas essas já são outras trilhas...

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. *In: Poiésis*. Revista do programa de pós-graduação em educação – Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 154-166, Jan/Jun 2018.
- ALVES, R. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2011.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Musa, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZOR, G. N. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94377>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em 12 ago. 2020.
- BARBOSA, M.C.S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *In: Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat ed. PUCPR, v. 14, p. 645-667, set/dez. 2014.
- BELLONI, M.L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *In: Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- BELLONI, M. L. Infâncias, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *In: Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n1, p. 57-82, jan/jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3ª edição revisada. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Obras escolhidas I. Magia e técnica arte e política*. São Paulo Brasiliense, 1985, p. 165-196.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.
- BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M.H. S. **A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPEd**. Trabalho encomendado pelo GT 16 – Educação e Comunicação, em homenagem aos 20 anos da criação do Grupo da ANPED. 2011.

BONILLA, M.H. S.; PRETTO, N. De L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.

BRANT, P. R. S. de S.; TEIVE, G. M. G. Entre o ideário nacional da educação preparatória e os preceitos escolanovistas de Heloísa Marinho: o início da educação infantil pública de Florianópolis em 1976. *In: Revista Zero-a-seis*. Florianópolis, v. 1, n. 29 p. 54-68, jan-jul 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p54>. Acesso em: 01 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união. Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In: Rev. Faculdade de Educação de São Paulo*. USP, vol. 24, n. 2, Jul-Dez. 1998a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 07 nov. 2019.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998b.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRITO, T. A. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. *In: Revista da Abem*, n. 24, set. 2010, p. 89-93. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRUNER, J. **A construção narrativa da realidade**. *Critical Inquiry*, 18(1), 1991. Trad. Waldemar Ferreira Netto (mimeo).

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. 7ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2015. 392p.
- CANCLINI, N. G. **As Culturas Populares no Capitalismo**, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de. **A Cultura no plural**. 7ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo, Iluminuras, 1999.
- CORSARO, W. A. **We're friends, right?** Inside kids culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- COUTINHO, A. S; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *In: Revista Zero-a-seis*. Florianópolis, v. 19, n. 36 p.349-360, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade**. 30ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- DIAS, A. A. S; GOMES, M. J. **E-learning para e-formadores**. Guimarães; Portugal: TecMinho, 2004.
- DUARTE, R. **Indústria cultural 2.0**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4244334.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? *In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas: Papyrus, 2007.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FANTIN, M. **Produção cultural para crianças e o cinema na escola**. Trabalho apresentado na 26ª reunião da ANPED. Poços de Caldas, out, 2003.
- FANTIN, M. **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, Ilha de Santa Catarina, 2006.
- FANTIN, M. **Mídia-educação e cinema na escola**. Trabalho apresentado no 1º Colóquio de Pesquisa Educação e Mídia: diálogos entre culturas, realizado pela UniRio de 29 a 31 de agosto de 2007. Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007a.
- FANTIN, M. A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. *In: MARTINS, M. L.; PINTO, M. (org.). Comunicação e*

Cidadania. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), Setembro 2007b.

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

FANTIN, M. O audiovisual no estágio: entre ensino e aprendizagem. *In:* CARVALHO, D. C. de; LATERMAN, I. GUIMARÃES, L.B.; BORTOLOTTI, N. **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente:** desafios contemporâneos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009, p. 15-34.

FANTIN, M. **A escola e a cultura digital:** os usos dos meios e os consumos culturais de professores. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4 a 7 de setembro de 2009b.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *In:* **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, V.14. n1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *In:* **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/4864/3241>. Acesso em: 06 abr. 2018.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *In:* **Rev. Educ. Públ. Cuiabá**, V.25, n.59/2, p. 596-617, maio/ago, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836>, acesso em 28 abr. 2020.

FANTIN, M. Resenha do livro de TISSERON, Serge. 3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali. Brescia: La Scuola, 2016 (153p). **Revista entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/16754/14427>. Acesso em 26 mai. 2020.

FANTIN, M. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. *In:* FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (org.). **Liga, roda, clica:** estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008. cap. 8, p. 127-144.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial dos professores. *In:* FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (org.). **Liga, roda, clica:** estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 7-11.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 100-124, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575/pdf> . Acesso em 15 jan. 2020.

FANTIN, M. SANTOS, L.F.S, VALENTE, L. Espaços da cidade e a educação de criança: um mapeamento geográfico, histórico, afetivo, cultural e pedagógico. *In: Anais do evento: As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR869.pdf>, acesso em: 15 out. 2019.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. Texto apresentado no **III Seminário Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1997. p. 94-104.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. 205 p.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica 7 Editora Ltda, 2012, 264p.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Normatiza a jornada de trabalhos dos servidores do magistério público municipal no ano de 2020. **Portaria n. 055, de 05 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2020_10.11.17.1c2cfef797c72078e8e76eee3a047982.pdf. Acesso em 04 mar 2020.

FLORIANÓPOLIS. Gabinete do Prefeito Municipal. Altera a Lei n. 2517/86, a lei n. 2.915/88 e o anexo i da lei n. 7.674/08, e dá outras providências. **Lei Complementar N.º 427, de 04 de abril de 2012**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2012_16.33.38.01526c8d7c144873e7a2a916ef39adf9.pdf. Acesso em 04 mar 2020.

FONSECA, N. S. G. Teatro infantil e teatro educação no Brasil. *In: JALLES, A. F.; ARAÚJO, K.B. (org.). Arte e cultura na infância*. Natal, RN: EDUFRRN, 2011, p. 53-70.

FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. *In: Comunicação & Educação*, São Paulo, n, 91, p. 32-35, maio/ago. 1997.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In: KRAMER, Sonia et al.(org.) Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2006 a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006 b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- FURTADO, T. F. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169071>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIRARDELLO, Gilka. Recepção: a produção do público. A TV fala com as crianças e as 43 crianças falam dela. Trabalho apresentado no Debate: **Televisão e Educação**, Programa Salto Para o Futuro, (TVE, Rio de Janeiro), organizado por Rosa M.B. Fischer, em junho de 2003.
- GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *In*: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (org.) **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 39-58.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.
- GIRARDELLO, G.; CHAGAS, L.M. de M.; SCHLINDWEIN, L. M.; FANTIN, M. Arte imaginação e mídia na educação infantil. *In*: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. p. 159-177.
- GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas: Papirus, 2014.
- GIRARDELLO, G. FOX, G. A narração de histórias na sala de aula. *In*: GIRARDELLO, G. (org). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC Santa Catarina, v. 1, 2004, p.116-151.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M (org.). Diante do abismo digital: mídia-educação e edições culturais. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/13128>. Acesso em: 06 abr. 2018.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, I. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *In: Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, ano 9, v. 9, n. 25, p. 73-90, ago. 2012. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312/pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/908251/mod_resource/content/2/2.6_multiplas_linguagens_marcia.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 22 jul. 2020.

GUIMARÃES, L. B.; FANTIN, M. O cinema e os filmes de animação em contextos formativos. *In: Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 141-156 mar. 2016 / jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19660>. Acesso em: 04 mar. 2020.

HORTÉLIO, L. **Música da cultura infantil no Brasil**. Casa Amarela, maio, 2006. Disponível em: https://www.casaamarelafestas.com.br/textos/musica_da_cultura_infantil_no_brasil.pdf. Acesso em: 7 mai. 2020.

HORTÉLIO, L. **Criança natureza e cultura infantil**. 2004. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

INSTITUTO Brincante. **O Brincante**. São Paulo: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.institutobrincante.org.br/>. Acesso em: 06 abr. 2018.

JACKS, N.; SCHMITZ, D. Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações. *In: Matrizes*, v.12, nº 1, jan/abr. 2018, p. 115-130. Disponível em: www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/137525/139748/. Acesso em: 15 out. 2018.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2006.

KAISER, P. N. **Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32167>. Acesso em: 01 ago. 2019.

KEARNEY, R. Narrativa. *In: Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol.37 n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30354>. Acesso em: 01 jun. 2019.

KOLB-BERNARDES, R. OSTETTO, L. E. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. *In: 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: 05 mai. 2020.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. F (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.11-24.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. F (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 199-215.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: **Teias**, PropED/UERJ, vol. 1. n. 2, 2000.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

KRAMER, S; NUNES, F. R.; CORSINO, P. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n148, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 23 abr. 2020.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, E.M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LATOUR, B. **Reagregando o Social: uma Introdução à Teoria do Ator-Rede**. Bauru, SP: EDUSC/Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LEITE, M. I. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251487>. Acesso em: 02 mar. 2020.

LEITE, M. I. 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, M. I. Tudo para a criança deve ser infantil? *In*: PILLOTTO, S. S. D. (org). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC: Univille, 2020, p.190-201.

Disponível em:

<https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LIMA, R.R.M.de. PORPINO, K. de O. Dança: linguagem do corpo na educação de crianças. *In: JALLES, A. F.; ARAÚJO, K.B. (org.). Arte e cultura na infância*. Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 53-70.

MACHADO, A.M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

MACIEL, J.M.C. **Práticas de letramento na educação infantil**: elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_09_2019_9.15.45.d109107c85921cfa3e6610308eff1577.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.57-98.

MELLO, S. A. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. *In: FLORIANÓPOLIS, Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 43-52.

MILLS, C.W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MULLER, J. C. O espetáculo do consumo: a relação entre crianças e mídia na educação infantil. *In: X reunião ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/882-1.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

MULLER, J. C. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132433/332936.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 13 nov. 2018.

MULLER, J. C. **Crianças e tecnologias digitais**: desafios da mediação familiar e escolar. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Desafios da mediação familiar e escolar no uso das tecnologias digitais pelas crianças. *In: Reunião nacional da ANPED*, 39. 2019, Niterói. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1, p. 1-7. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp->

content/uploads/sites/3/trabalhos/5363-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/1118>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NATERA, G. Brincadeira e Música: orientações necessárias. *In: Revista Nupeart*, v. 9, 2011, p. 36-50. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/3528/2586>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NICOLIELO, M. E.; SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida. *In: Revista Educação UFSM*, v. 42, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22271>. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças consumo cultural e mediações. *In: FANTIN M.; GIRARDELLO, G. (org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p.113-126.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

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

OSTETTO, L. E. LEITE, M. I. Formação de Professores: o convite da arte. *In: OSTETTO, L. E. LEITE, M. I. Arte infância e formação de professores*. Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 11-23.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 54-76.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. *In: PILLOTTO, S. S. D. (org). Linguagens da arte na infância*. 2. ed. atual. Joinville, SC: Univille, 2020, p. 92-107. Disponível em:

<https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em :06 ago. 2020.

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

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. v.38. São Paulo: Summus, 1990b.

PERROTTI, E. A cultura das ruas. *In*: PACHECO, E. D. **Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 21-28.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação. *In*: PILLOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC: Univille, 2020, p. 14-27. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) **As crianças**. Contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997.

PONTES, A. N. **A educação das infâncias na sociedade midiática**: desafios para a prática docente. Tese doutorado, USP, Faculdade de educação, São Paulo, 2010.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação** [recurso eletrônico]: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. F (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.171-198.

PRETTO, N. De L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

RAIZER, D. **Boi-de-mamão: uma brincadeira de rua no chão da educação infantil**. Diálogos com a cultura popular. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91665>. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIBEIRO, Á. R. F. **Música na educação infantil**: experiências vivenciadas e sentidos atribuídos por crianças. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2018. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=es_ES&id=363¬icia=133104525. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o real e o virtual. *In*: FANTIN M.; GIRARDELLO, G. (org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p.41-56.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. *In*: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p119/12294>. Acesso em: 27 mar. 2018.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação infantil. *In*: FLORIANÓPOLIS, **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 12-20.

RUSHDIE, S. **Haroun e o Mar de Histórias**. Trad. Isa Mara Lando. SP: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, T.S.de. **Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da educação infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21778>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Porto Alegre: Revista Farmecos, 2003.

SANTOS, L. F. S. Brincadeiras Cantadas. *In*: MULLER, J. C. MARTINS, K. J. SANTOS, L. F. S. VALENTE, L. AVILA, S. de L (org). **Arte, cultura e tecnologia**: possibilidades educativas com crianças. Palhoça, SC: FMP, 2020. Disponível em: <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Arte-Cultura-Tecnologia-FMP.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. *In*: **Configurações Revista de Sociologia**, Portugal, v. 4, jan. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 11 set. 2019.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) **As crianças**. Contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997. p. 7-30.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis (SC), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SCOTTÁ, B.A. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de educação física com a educação infantil.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Programa de pós-graduação em educação física. Vitória (ES), 2018. Disponível em: http://dspace3.ufes.br/bitstream/10/10759/1/tese_12051_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Bianca%20Andreatta%20Scott%C3%A1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, S. T. da. Música e infância: notas sobre vida, arte, ciência e cotidiano escolar. *In:* JALLES, A. F.; ARAÚJO, K.B. (org.). **Arte e cultura na infância.** Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 53-70.

SMOLKA, A.L. Apresentação-A atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In:* VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p.7-10.

SODRÉ, M. Mídia, ideologia e financeirização. *In:* **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 8, n. 1, p. 134-157, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3748.2015.1.18591>. Acesso em: 09 set. 2019.

SOLER, S. “**Se chover assistimos TV**”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_03_2016_14.36.53.511d9c0adb9a464b9084783221200613.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

SOUZA, T. E. de . **As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179916>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Trad. George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85807>. Acesso em: 03 ago. 2020.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria. *In: Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317127484_EDUCACAO_INFANTIL_COMO_DIREITO_E_ALEGRIA. Acesso em: 02 out. 2020.

TONUCCI, F. **A solidão da criança** (livro eletrônico). Tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Ciranda de letras, 2018.

TRIERWEILLER, P. C. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina (SC), 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92107>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNDIME-SC. **Territórios brincantes**. A proposta metodológica que desenvolve as diferentes linguagens da infância. Florianópolis, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/noticias/territorios-brincantes-o-projeto-que-desenvolve-diferentes-linguagens-da-infancia/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar (entrevista). *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2008.

WERLE, K. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul (RG), 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3486>. Acesso em: 01 ago. 2019.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ZAGATI. Documentário produzido por Edu Felistoque e Nereu Cerdeira. Brasil, 2006 (17'08"). Disponível em: <https://curtadoc.tv/curta/artes/zagati/>. Acesso em: 01. Ago. 2020.

APÊNDICE A – O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE PRODUÇÃO CULTURAL E CRIANÇA

A ação de trilhar por caminhos desconhecidos ou não tão conhecidos exige planejamento, pesquisa, diversos conhecimentos, objetivos bem definidos e capacidade para resolver problemas que surgem ao longo do trajeto. Para tanto, é fundamental constituir uma base sólida para evitar que possíveis intempéries impossibilitem concluir o percurso.

Na intenção de construir os alicerces de apoio do percurso desta pesquisa realizamos uma revisão de literatura que visa a colaborar com uma ampliação teórica acerca dos objetivos desta pesquisa, e permite o diálogo com diversos autores para o aprofundamento e refinamento do olhar e sua interlocução com os estudos sobre as crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil e o trabalho com produções culturais desenvolvidos pelos professores nesta faixa etária (0 a 6 anos).

Para Lakatos e Marconi,

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém, ou um grupo em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. (1992 p.110)

Deste modo, partimos das leituras de autores que tratam das possibilidades de trabalho com as produções culturais (Edmir Perrotti); da teoria histórico-cultural nas produções de Lev Vygotsky; da mídia-educação (David Buckingham, Pier Cesare Rivoltella, Maria Luiza Belloni Gilka Girardello, Monica Fantin,); da sociologia da infância e participação social das crianças (Manuel Sarmiento, Manuel Pinto); dos referenciais específicos sobre cultura, arte, educação e formação de professores para infância (Luciana Ostetto, Sonia Kramer, Maria Isabel Leite), e das reflexões de Walter Benjamin e Michel de Certeau para compreender o potencial plural e inventivo da cultura no cotidiano e das interações humanas na constituição de sujeitos e suas realidades.

Para além destes referenciais já reconhecidos, foi realizado um levantamento das pesquisas brasileiras que de algum modo possam dialogar e acrescentar contribuições que emergirem ao longo do percurso. A busca apresentou resultados relevantes para compor o quadro do contexto e relevância social desta pesquisa, além de mostrar estudos com abordagens diferentes que não se aproximavam do recorte deste trabalho neste momento.

Iniciamos este levantamento através de buscas sistemáticas em banco de dados/repositórios com as seguintes combinações de palavras-chave: **produções culturais AND**

crianças AND educação e outra com **produções culturais AND educação infantil AND professores**, ambas as pesquisas buscaram trabalhos em língua portuguesa.

O recorte temporal se deu a partir de 2008 até 2018 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois nesta base de dados os trabalhos relativos ao ano de 2019 ainda não foram inseridos, e de 2008 a 2019 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A opção deste recorte de tempo foi motivada pela procura das pesquisas com dados mais recentes, pois reconhecemos que existem diversos referenciais importantes, que dialogam com este tema, que foram publicados anteriormente a este período.

No catálogo da CAPES, foi necessária a utilização da ferramenta de busca avançada, pois sem aplicação dos filtros os resultados disponibilizados são amplos porque envolvem pesquisas de muitas áreas do conhecimento. Isto posto, usamos a combinação de palavras-chave com os seguintes critérios: grande área de conhecimento, selecionando o filtro “ciências humanas” e na área do conhecimento selecionou-se “educação”, após realizar a leitura de títulos e resumos, e quando necessário as referências bibliográficas de todas as teses e dissertações encontradas, foram descobertos os seguintes resultados nas duas fontes:

Quadro 4 - Levantamento CAPES/BDTD

Fontes	Palavras-chave	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos selecionados
Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Produção cultural Crianças Educação	397	19
	Produção cultural Educação Infantil Professores	163	12 (5)
BDTD	Produção cultural Crianças Educação	103	15
	Produção cultural Educação Infantil Professores	34	10 (1)
Total de trabalhos		697	40*

Fonte: elaborado pela autora (2019).

* Total de trabalhos sem as duplicidades.

Nas duas plataformas foram encontradas duplicidades de trabalhos ao se fazer a busca com os dois grupos de palavras-chave, isto acontece porque uma das plataformas é alimentada pelos programas de pós-graduação e outra pelas bibliotecas universitárias.

Na CAPES sete trabalhos dos 12 selecionados no segundo grupo, foram encontrados também na busca com as palavras-chave, produção cultural, crianças e educação, presentes no primeiro grupo. E na BDTD nove trabalhos dos 10 selecionados do segundo grupo, foram encontrados na busca com o grupo de palavras produção cultural, crianças, educação. Além disso, quatro trabalhos apareceram em ambas as bases de dados.

Também foram realizadas buscas nos anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), utilizando o mesmo recorte temporal anterior, nos Grupos de Trabalho (GTs) 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 08 (Formação de Professores), 16 (Educação e Comunicação) e 24 (Educação e Arte) que compreende artigos apresentados nas reuniões nacionais, que até o ano de 2013 aconteciam anualmente e que depois desta data passou a ocorrer a cada dois anos.

Como não há ferramenta de pesquisa avançada por combinações de palavras-chave, os títulos, resumos e datas de publicação dos artigos foram conferidos um a um, com leitura dos resumos. Assim foi possível encontrar os seguintes artigos:

Quadro 5- Levantamento de pesquisas no GTs da ANPED

GTs ANPED	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos Selecionados
07	175	11
08	237	0*
16	103	3
24	40	3
TOTAL	555	17

Fonte: elaborado pela autora (2019).

*Os dois trabalhos encontrados com temáticas relevantes a esta pesquisa são anteriores ao recorte temporal deste levantamento.

Como parte desta pesquisa tem como sujeitos pesquisados os professores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Florianópolis, optamos por realizar buscas nos repositórios de teses e dissertações das duas universidades públicas localizadas na cidade de Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas possuem cursos de formação inicial de professores

(pedagogia e outras licenciaturas) e Programas de Pós-Graduação em Educação que oferecem cursos de mestrado e doutorado. Para realizar a busca foi mantido o mesmo recorte temporal e os seguintes grupos de palavras-chave: **produções culturais AND crianças AND educação** e outra com **produções culturais AND educação infantil AND professores**.

No repositório da UDESC, com estas combinações de palavras apareceram apenas 10 pesquisas no resultado do primeiro grupo e quatro no segundo. Como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UDESC é recente, com mestrado a partir do ano de 2008 e doutorado desde 2012, optamos por conferir estes resultados na base de dados do próprio PPGE-UDESC realizando a leitura de todos os títulos e resumos das pesquisas realizadas. Foram encontradas sete dissertações relacionadas à Educação Infantil durante o período de existência deste programa, e apenas uma tese que apresenta referencial e indícios de diálogo com esta pesquisa.

No repositório da UFSC, também foi realizada uma pesquisa no banco de dados geral da universidade e outra mais minuciosa na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSC), mas ambas não apresentaram tantas diferenças entre si, e foram encontrados 48 trabalhos relacionados à Educação Infantil. Cabe ressaltar que neste sistema de busca acrescentamos como filtro a área de pesquisa educação e após análise de títulos e resumos obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 6- Levantamento de pesquisas nos repositórios da UFSC/UDESC

Fontes	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos Selecionados	Trabalhos relevantes para a pesquisa
UFSC	228	48	19
UDESC	196	8	1
TOTAL	424	55	20*

Fonte: elaborado pela autora (2019).

*quatro trabalhos do repositório da UFSC foram encontrados nas buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD.

Alguns trabalhos destas duas instituições, mesmo estando relacionados à Educação Infantil, não foram selecionados por se tratarem de assuntos¹⁰² que fogem ao interesse do trabalho neste momento.

Os critérios utilizados para selecionar os trabalhos listados nos três quadros acima, independente da base de busca, foram os seguintes: pesquisas relacionadas à Educação Infantil no Brasil, realizadas em instituições formais e/ou com professores deste nível de ensino que contemplasse em seu conteúdo questões relativas às produções culturais presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e pelas crianças e que apresentam experiências de cultura e ampliação do repertório adulto e infantil nas suas diversas modalidades (filmes, música, produções artísticas, brincadeiras, dança, literatura, museus, etc...).

Além disso, verificamos a proximidade dos referenciais teóricos que consideram as crianças como atores sociais plenos, não apenas como “um vir a ser” e sim como sujeitos produtores de cultura e que nas interações sociais são produzidos por ela; e entendem a educação e cultura como processos de produção de sentidos na formação humana que promovem conhecimentos e subjetividades mediados pelos sujeitos mais experientes e/ou seus pares, que por sua vez apropriam-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, constituindo seus repertórios.

Nos referenciais que discutem a respeito das singularidades e especificidades da docência na educação infantil buscamos olhares sobre a formação artístico-cultural, afetiva e sensível como elementos constituidores do sujeito professor e trabalhos relacionados ao uso das mídias pelas crianças nas instituições formais de educação.

Durante o levantamento bibliográfico construído nesta revisão de literatura percebemos que muitos autores não utilizam o termo/conceito de “produções culturais” em suas pesquisas e sim termos como “práticas culturais”, “contextos culturais”, “produtos culturais”, “experiências”, apesar de suas argumentações/ discussões teóricas pautarem-se para além destes termos e de análises de produtos culturais ou do consumo destes sinalizarem os modos e as relações de produção da cultura pelas crianças e professores.

¹⁰² Filosofia/filósofos; relações étnico-raciais; agrupamentos multietários; Fórum Catarinense de Educação Infantil; inserção das crianças nas creches; projeto político pedagógico; sono e práticas de cuidado; contextos específicos de uma determinada comunidade, de outra cidade do país ou estudo de caso de uma criança; documentos legais; gestão democrática; análise de produções acadêmicas a respeito de assuntos distintos desta pesquisa; organização dos espaços; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; lista de espera para EI nas creches de Florianópolis; educação especial; linguagem dos bebês; instituições conveniadas; auxiliares de sala; avaliação das crianças; currículo de outras redes de ensino do Estado; implementação do ensino fundamental de nove anos; relações da EI com as famílias e coordenação pedagógica.

Outro aspecto que chamou atenção neste levantamento foi o direcionamento do foco das pesquisas às crianças ou aos produtos/ produções culturais, “desconsiderando” em muitos momentos o que os docentes tem a dizer sobre o processo de mediação cultural que acontece com as crianças, e o que se tem feito em relação à formação inicial e continuada destes profissionais para lidarem com os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Nesta busca, muitos dos estudos encontrados foram baseados em outras faixas etárias (crianças do ensino fundamental e jovens do ensino médio) e vários trabalhos priorizam questões de gênero e/ou procuram estudar a fundo determinados grupos étnicos, como quilombolas, indígenas ou comunidades com características muito específicas (ribeirinhas), pertencentes a uma determina região do país. Tal aspecto evidencia também a importância crescente de temas identitários desde a infância.

Outras pesquisas tiveram como foco o currículo e as políticas governamentais de implantação, levando as discussões para uma esfera mais regulatória que envolvem questões econômicas, ideológicas, religiosas que de certa forma serão assuntos pontuados nesta pesquisa devido ao caráter singular e plural da cultura, mas que neste momento não foram selecionadas para aprofundamento.

Também foram excluídos deste levantamento alguns estudos relacionados aos cursos de formação inicial de professores, apesar de questões pertinentes sobre formação continuada serem abordadas na pesquisa de campo. Vale lembrar que neste momento a problematização da pesquisa concentra-se nas práticas dos professores que já possuem graduação/ pós-graduação e atuam em sala de aula com as crianças.

Assim, dentre as buscas, foram selecionadas as pesquisas que tratam de alguns aspectos importantes que poderão dialogar com esta pesquisa:

Na tese de Ticiania Santiago de Sá (2016), *Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da educação infantil*, defendida no Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da UFC, a autora utiliza o enfoque histórico-cultural e colaborativo de pesquisa para compreender como se dá a formação humana através das interações sociais e das práticas culturais desenvolvidas pelas professoras e pelas crianças de três turmas de educação Infantil em duas creches públicas de Fortaleza. A seleção deste trabalho se deu por sua fundamentação teórica pautar-se nas produções de Lev Vygotsky, Paulo Freire, Walter Benjamin e Michel de Certeau. A pesquisa empírica de caráter etnográfico utilizou os registros em diários de campo, fotografias e filmagens das interações sociais promovidas pelas crianças entre pares e com as diferentes educadoras das creches na rotina das instituições, além de grupo focal realizado com as professoras das três turmas

pesquisadas e de oficinas de fotografias realizadas com as crianças como estratégia de interlocução com elas e acesso à suas experiências nas creches. Após análise deste material a autora aponta diferenças nas interações sociais entre as crianças pautadas em práticas de cooperação, cuidado mútuo, partilha de conhecimentos e negociação de papéis sociais e as fomentadas pelas educadoras. As professoras pesquisadas consideram como práticas culturais: as atividades de brincadeira, contação e dramatização de histórias e as festividades promovidas na creche. Já as crianças destacaram como sendo elementos da cultura, parte de suas experiências formativas na creche, as brincadeiras, as interações sócio-afetivas com seus pares, com as professoras e demais educadoras da instituição e os diferentes recursos (brinquedos e livros) e espaços (pátio externo e cozinha) que têm acesso na creche. Como conclusão da sua pesquisa, a autora chega a uma série de inquietações, as quais as problematiza e sugere a “necessidade de investimentos em políticas públicas e práticas sociais sustentáveis, continuadas e dialógicas que incentivem a formação sociocultural das crianças e das profissionais da Educação Infantil” (SÁ, 2016, p.5).

A dissertação de Juliana Costa Muller (2014), *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil*, defendida no PPGE-UFSC, teve como objetivo refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis na Educação Infantil e as possibilidades de ampliação de repertório cultural através de propostas intencionais articuladas com as múltiplas linguagens das crianças. Os sujeitos da pesquisa eram crianças de 4 e 5 anos que frequentavam o NDI-UFSC. Sua fundamentação teórica pautou-se em autores como P. Ariès, N. Postman, D. Buckingham, C. Javeau, P.C.Rivoltella, M. Fantin, G. Girardello, M.L. Belloni e A.R.K.Ferrarini e R.G Salgado, que também serão referências importantes para esta pesquisa. Através de intervenções didáticas com as crianças, sob inspiração na abordagem educacional de Reggio Emilia, a autora pôde perceber a diferenciação de acesso das crianças em relação aos artefatos tecnológicos, o que indicou importância do papel da escola na oferta de propostas pedagógicas que contemplem as tecnologias. Além disso, a pesquisa percebeu a necessidade de formação dos professores nos pressupostos da mídia-educação de modo a mediar situações críticas e criativas que vão além do acesso e do uso instrumental destes artefatos, evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre mídias no campo da pequena infância.

A dissertação de Priscilla Cristine Trierweiller (2008), *A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações*, defendida no PPGE-UFSC, teve como objetivo pesquisar a formação artístico-cultural dos professores de educação infantil, dê modo a compreender os diversos olhares, escutas e movimentos não

vivenciados, adormecidos e/ou atrofiados e desvelar os elementos constituidores dessa formação. Esta pesquisa foi selecionada por sua fundamentação teórica utilizar pesquisadores que também serão referências de nossa pesquisa, como A. A. Albano Moreira, Monique Andries Nogueira, L. E. Ostetto e M. I. Leite, S. Kramer que apontam a necessidade de formação estética e/ou artístico-cultural entre os professores da infância. Além de referências da experiência italiana de educação na Reggio Emilia, como G. Rabitti, A. Hoyuelos, E. Becchi e A. Bondioli, L. Gandini e C. Edwards e G. Forman. E também por sua proximidade metodológica devido ao uso de entrevistas individuais e semiestruturadas com 12 professoras de educação infantil do Município de Santo Amaro da Imperatriz-SC e uma análise da estética do espaço-ambiente da instituição pesquisada. Foi perceptível que existe por parte dos professores um saber construído na vivência de um tempo fenomenológico, que quase não encontra espaço/tempo para a inteireza, o que sugere uma formação “em que arte e consciência crítica não sejam tratadas como oposições, mas integrem e acompanhem os professores para todos os lugares” (TRIERWEILLER, 2008, p.9).

Na dissertação de Thamyres Frigo Furtado (2016), *Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)*, também defendida no PPGE-UFSC, a autora realizou um mapeamento através de 71 questionários enviados às instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, para conhecer os espaços e tempos coletivos destinados por elas à leitura literária que proporcionam a formação da atitude leitora e a inclusão das crianças na cultura letrada. O referencial teórico desta pesquisa pautou-se em: Magda Soares, Luiz Percival Leme Britto, Suely Amaral Mello, Mônica Correia Baptista (2010a; 2013) no que diz respeito ao letramento e alfabetização; Rildo Cosson, Eliane Santana Dias Debus e Flávio Pereira Camargo na discussão sobre letramento literário e leitura literária; Rosa Batista e Maria da Graça Souza Horn no que se refere à organização do tempo e espaço na Educação Infantil; Yolanda Reyes nas discussões sobre leitura literária na primeira infância; e Eloisa Acires Candal Rocha no que se relaciona à criança e infância. Tal pesquisa foi selecionada pela aproximação metodológica e pelo campo de pesquisa que envolveu as unidades de educação infantil de Florianópolis, além do tema da literatura, que também dialoga com nosso objeto.

A dissertação de Simone Soler (2015) *"Se chover assistimos TV": práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil*, defendida no PPGE-UFSC, teve como objetivo compreender situações de uso da televisão em uma unidade de Educação Infantil RME de Florianópolis e as referências televisivas nas conversas, brincadeiras, práticas e mediações pedagógicas de crianças e professoras através de uma

etnografia com foco na prática das professoras de duas turmas de crianças de dois e cinco anos de idade. Através do aporte teórico sobre a tríade criança, televisão e educação infantil, as referências de M. Sarmento, B.S. Santos, D. Buckingham, S. Kramer, R. Pereira, G. Orozco, G. Girardello, M. Fantin, I. Orofino e I. Munarim, a autora conclui que o papel da TV na Educação Infantil precisa ser pensado, discutido e refletido nas práticas e mediações pedagógicas, não apenas para que simplesmente ela não seja ausente, mas que sua presença seja realmente significativa. Esta dissertação foi selecionada por sua fundamentação teórica e pelo seu foco ter sido as práticas dos professores de educação infantil da Rede Pública Municipal de Florianópolis e suas relações com a mídia televisiva.

A dissertação Thais Ehrhardt de Souza (2017), *As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira*, defendida no PPGE- UFSC, teve como objetivo compreender como 25 crianças de uma instituição de educação infantil da RME de Florianópolis que assistem televisão e tem acesso às produções destinadas aos adultos, recebem estes conteúdos não indicados/adequados para a sua faixa etária, e de que forma as mediações pedagógicas podem contribuir para com um cotidiano cultural qualificado que respeite os direitos de proteção, provisão e participação em relação às mídias. Tal escolha se deve aos referenciais teórico-metodológicos, D. Buckingham, A.Martins Filho e M.Barbosa e Pereira, além de trabalhos sobre recepção infantil de televisão, como os de Hodge e Tripp, R.Fischer, R. Duarte e as pesquisas do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC), como G. Girardello e M.I Orofino, M. Fantin, I. Munarim, P. Biegging e S. Soler. Além de tratar sobre o tema das mídias, que também faz parte deste trabalho. Após análise dos dados (desenhos, vídeos das crianças e brincadeiras) obtidos durante a pesquisa de campo, a pesquisadora concluiu que é necessário o aumento da programação infantil na TV aberta brasileira, bem como a mediação da escola e da família a respeito do acesso e dos conteúdos assistidos pelas crianças, de modo que tenham seus direitos preservados.

A dissertação de Patrícia Nunes de Kaiser (2017), *Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura*, defendida na PPGE-UNB se propôs a articular três aspectos: a criança como sujeito, as práticas pedagógicas com artes e as singularidades culturais das crianças, de modo a perceber como processos culturais são subjetivados pelas crianças que se envolvem ativamente nas práticas pedagógicas em arte. Por meio da epistemologia qualitativa, baseados nos estudos de González Rey, foram utilizados os instrumentos de observações, dinâmicas conversacionais com a professora e crianças, complementos de frases com a professora e com as crianças, desenhos das crianças e contação

de histórias por meio deles para a coleta de dados em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal-DF, em que os sujeitos pesquisados foram crianças de cinco anos de uma turma da pré-escola e a professora regente. A escolha deste trabalho se deve ao seu referencial teórico e por se tratar de uma pesquisa na educação infantil que trata das singularidades culturais infantis. Kaiser (2017) conclui que a emoção, a arte, o pensamento e a subjetividade são princípios que tecem uma rede de configurações subjetivas e culturais, que orientam o modo de ser e estar no mundo.

A tese de Kelly Werle (2015), *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*, defendida no programa de pós-graduação em educação da UFSM, teve como objetivo investigar a presença da música na educação infantil no processo de constituição de experiências na culturas de pares das crianças, e como as crianças incorporam a música em suas brincadeiras e como ela age nas interações das crianças através de uma pesquisa com inspiração etnográfica. Baseada em entrelaçamentos teóricos, com a sociologia da infância, dialogando com W. Corsaro, M. Sarmiento, J. Qvortrup; com a música das culturas da infância, discutindo a partir de T. Brito, V. Beineke, C. C. Ponso e D. M. Lino; e com a infância e experiência, através de W. Benjamin. Para ela, as crianças protagonizam experiências musicais diversificadas, e as culturas da infância revelam suas próprias formas de conceber a música, organizar sons, explorar materiais e recriar sonoridades (KAISER, 2017). A seleção desta tese se deve por tratar de dois temas abordados nesta pesquisa, música e brincadeira na educação infantil.

Na dissertação de Neuvani Ana do Nascimento (2014), sob o título *As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil*, realizada na PUC- Goiás no programa de pós-graduação em educação, a autora teve como objetivo conhecer as formas de apropriação das mídias digitais por crianças de quatro e cinco anos de idade da rede pública municipal de Educação Infantil de Goiânia que frequentam duas instituições distintas, visando compreender qual domínio técnico elas possuem destes artefatos, e como as mídias integram-se no processo de desenvolvimento da criança como instrumentos culturais. Por meio de observação das atividades desenvolvidas no laboratório de informática e de oficinas pedagógicas, com o uso de diferentes artefatos digitais, Nascimento (2014) chegou a conclusão que a apropriação das mídias pelas crianças está ligada às suas reais condições de vida, logo não podem ser apreendidas em uma perspectiva determinista. A escolha desta dissertação se deve ao fato do tema do trabalho envolver algumas contribuições para esta pesquisa.

A dissertação de Dione Raizer (2008), *Boi-de-mamão: uma brincadeira de rua no chão da educação infantil. Diálogos com a cultura popular*, defendida no PPGE-UFSC, teve como objetivo compreender as relações educativas da brincadeira do boi-de-mamão dentro de uma unidade de educação infantil da Rede municipal de Florianópolis e seus diálogos com a cultura da rua (do bairro neste caso), durante um período de dez anos (1994-2004), de modo a entender como acontecem os processos de reprodução e (re)significação da cultura popular na formação das crianças. Através de uma pesquisa etnográfica na unidade educativa, com alguns moradores do bairro e com algumas famílias que participaram deste processo no período mencionado, a autora discute como o Boi-de-mamão tem produzido inúmeras interações entre a unidade educativa e a comunidade, numa relação muito próxima de co-participação no processo de formação não só das crianças, mas das famílias e dos profissionais que atuam nesta unidade.

Na dissertação Áquila Rosângela Freire Ribeiro (2018), *Música na educação infantil: experiências vivenciadas e sentidos atribuídos por crianças*, apresentado na UFRN, a autora procurou responder em quais situações as crianças vivenciam a música na Educação Infantil e que sentidos elaboram sobre essa linguagem-arte? E como se dá a presença da música na cultura da infância? Com inspiração etnográfica, por meio de observações do tipo semi-participativas e entrevistas individuais do tipo semiestruturas com as crianças de cinco anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Zona Norte do Natal/RN, e os aportes teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky a autora conclui que a música é uma prática da cultura, e experimentada e significada pelas crianças no cotidiano escolar em diferentes situações. Tanto mediadas pela professora, com o intuito de regulação/controle do comportamento, ensino de conteúdos escolares e datas comemorativas como produzidas pelas crianças, tendo como fio condutor a brincadeira. Deste modo, a música neste contexto não pode apenas ser vista como um recurso pedagógico restrito à organização do espaço e tempo da EI, mas como uma atividade cultural que contribui para o desenvolvimento integral. A seleção desta pesquisa se deve ao tema de trabalho e pelo percurso metodológico.

Embora os trabalhos encontrados neste levantamento - alguns deles relatados acima-possuam semelhanças e possibilitem inúmeros diálogos que enriquecem o corpo desta pesquisa, o foco e a metodologia desta pesquisa em andamento se diferem das demais, pelos seguintes argumentos: os sujeitos pesquisados pertencem a uma rede de ensino e não apenas a

uma unidade educativa; a vasta documentação¹⁰³ que esta rede tem produzido, e que orienta as ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais lotados nas 87 instituições educativas localizadas em todas as regiões do município; pelos professores pesquisados possuem tempo de experiência na docência, formações e trajetórias distintas o que enriquece a coleta de dados; e pelo fato da pesquisa empírica procurar mapear a inserção das produções culturais em toda a sua pluralidade e comunicabilidades.

Por fim, ao vivenciarmos atualmente no Brasil momentos sombrios¹⁰⁴ no tocante às políticas públicas e aos investimentos direcionados à educação (em todos os níveis) e à cultura, consideramos que esta pesquisa possui significativa relevância social ao discutir e refletir sobre a pequena infância, a cultura e a docência em instituições públicas de educação básica aproximando o campo das pesquisas teóricas/acadêmicas com as práticas cotidianas na educação infantil.

Neste sentido, reafirmamos a importância das Ciências Humanas e das Universidades públicas na formação profissional, do investimento público na educação básica e na formação continuada de seus professores, da valorização dos profissionais que dedicam a sua vida na oferta de uma educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino, do olhar sensível para a formação das crianças, da necessidade de acesso gratuito às produções culturais - sem censura e sem imposição de ideologias -, apresentando e valorizando a rica diversidade que existe no país, visando contribuir com uma formação crítica, criativa, afetiva, ética e estética que possa questionar e que quem sabe, subverter a “ordem” das coisas.

¹⁰³ Currículo da Educação Infantil (2015); Orientações Curriculares para Rede de Educação Infantil (2012); Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil (2010); Orientações para o processo de inserção na educação infantil (2019, 2017); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016); Orientação para o uso das mídias na educação infantil (2016); Orientação para elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil (2016); Orientações sobre o sono (2011).

¹⁰⁴ Referente à emenda constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que prevê o congelamento por 20 anos dos gastos públicos em várias áreas, dentre elas a social, e às políticas implementadas pelo novo governo, com extinção de ministérios, privatizações, terceirização, sucateamento dos serviços públicos, desvalorização dos profissionais da educação etc.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE

Questionário sobre as produções culturais para a infância.

Agradecemos por ter aceitado participar da nossa pesquisa, suas contribuições serão muito importantes para nós. Pedimos por gentileza que após responder todas questões, você clique em enviar respostas, caso contrário as suas contribuições não chegarão até nós.

1- Nome: *

2- Idade: *

3- Telefone celular/ WhatsApp: *

4- Quanto tempo você atua como professor(a)? *

Marque todas que se aplicam.

menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

De 20 a 25 anos

De 25 a 30 anos

Mais de 30 anos

5- Em qual NEIM você trabalha atualmente? *

6- Com qual faixa etária de crianças você está atuando neste momento? *

Marcar apenas uma oval.

0 a 2 anos

3 e 4 anos

() 5 e 6 anos

() Com todas as faixas etárias

7- Tempo Livre - Com que frequência você costuma realizar as atividades abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente	Nunca
Ler	()	()	()	()	()
Estudar/pesquisar	()	()	()	()	()
Ver TV	()	()	()	()	()
Ver filmes/ séries em casa	()	()	()	()	()
Festas/baladas	()	()	()	()	()
Praia	()	()	()	()	()
Ir ao teatro	()	()	()	()	()
Ir ao cinema	()	()	()	()	()
Dançar	()	()	()	()	()
Praticar esportes/academia	()	()	()	()	()
Viajar	()	()	()	()	()
Visitar museus/ centro culturais	()	()	()	()	()
Cozinhar	()	()	()	()	()
Navegar na internet	()	()	()	()	()
Ouvir música	()	()	()	()	()
Redes sociais (Whatsapp/ Facebook/ Instagram)	()	()	()	()	()
Passear no shopping	()	()	()	()	()
Visitar amigos e familiares	()	()	()	()	()
Participar de cursos de formação da área	()	()	()	()	()
Participar de outros cursos	()	()	()	()	()
Tocar um instrumento	()	()	()	()	()
Trabalho voluntário	()	()	()	()	()
Artesanato	()	()	()	()	()
Participar de movimento Sociais	()	()	()	()	()

8- Assinale entre as seis opções com que frequência você costuma oferecer para as crianças da sua(s) turma(s) as produções culturais abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente	Nunca
Rodas de música/Cantigas de roda/ brincadeiras cantadas	()	()	()	()	()
Jogos/ brinquedos /brincadeiras mediadas pelo professor	()	()	()	()	()
Pintura/desenho/ colagem/papietagem	()	()	()	()	()
Contação de histórias/ livros de literatura infantil	()	()	()	()	()
Música(USB/CD/DVD infantis)	()	()	()	()	()
Vídeos de YouTube	()	()	()	()	()
cinema/ filmes e séries de animação	()	()	()	()	()
Teatro/peças infantis/fantoches	()	()	()	()	()
Revistinhas/ história em quadrinhos	()	()	()	()	()
Visita a Museus/centro culturais	()	()	()	()	()
Jogos eletrônicos/videogame	()	()	()	()	()
Jogos digitais no computador/ celular/ tablet	()	()	()	()	()
Programas infantis na televisão	()	()	()	()	()
Visita a parques/ praias	()	()	()	()	()
Culinária/ comidas típicas	()	()	()	()	()
Contato com grupos/elementos da cultura local	()	()	()	()	()
Visitas a projetos/ espaços privados	()	()	()	()	()
Danças típicas/ contemporâneas	()	()	()	()	()
Participar de eventos/mostras	()	()	()	()	()
Ida ao cinema	()	()	()	()	()

9 - Escolha uma das produções culturais listadas na pergunta 8 e descreva com detalhes uma proposta que você tenha realizado com um grupo de crianças na instituição onde você atua/atuou: *

10- Cite o nome de pelo menos três histórias que você costuma contar/ler para as crianças do seu(s) grupo(s): *

11- Cite o nome de três brincadeiras que você costuma propor às crianças do seu(s) grupo(s):

12- Cite o nome de pelo menos três músicas que você costuma cantar/ ouvir com as crianças do seu(s) grupo(s): *

13 a- Cite o nome de pelo menos três filmes/ desenhos animados/ ou vídeos que você costuma assistir com as crianças. *

13 b- Que critérios você utiliza para selecionar tais filmes/ desenhos animados/ vídeos da pergunta anterior? *

14 a- Você costuma utilizar computador(com internet), celular, televisão, câmera e/ou outras mídias com as crianças? *

Marcar apenas uma oval.

() SIM

() NÃO

14 b- Se sim, com que frequência? *

14 c- Cite duas propostas que você tenha desenvolvido com essas mídias (computador, celular, televisão ou câmera), explicando como elas ocorreram: *

15- Você costuma propor alguma atividade que envolva a cultura local (de Florianópolis e região) às crianças do(s) seu(s) grupo(s)? Se sim, quais? *

16- Você enfrenta algum desafio/ dificuldade para possibilitar o acesso das crianças às produções culturais? Quais? *

17- As produções culturais são contempladas na sua formação continuada? Quais as mais presentes? Como você se atualiza sobre elas? *

18- As crianças participam das escolhas das produções culturais em suas propostas? Se sim, como ocorre este processo? *

19- Gostaria de deixar registrado algo que não foi perguntado, em relação a trajetória, formação, atividades desenvolvidas com as crianças e hábitos culturais ?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Caras Professoras(es) e Professoras (es) Auxiliares da Educação Infantil

Convidamos vocês a participarem da pesquisa de mestrado intitulada: “Nas trilhas das produções culturais para crianças”, coordenada pela pesquisadora responsável Dr^a Monica Fantin e conduzida por Lizyane Francisca Silva dos Santos, aluna/pesquisadora do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e professora auxiliar efetiva na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

Esta pesquisa pretende compreender as produções culturais - filmicas, literárias, artísticas, musicais - presentes no cotidiano infantil e a importância das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças que frequentam a educação infantil da Rede Pública Municipal de Florianópolis. A identificação e análise das mediações desenvolvidas pelos professores podem contribuir com a construção de espaços institucionais que respeitem, ampliem e promovam experiências lúdicas das crianças com o conhecimento, a cultura e o mundo.

1. Esclarecemos que os objetivos da pesquisa são: mapear as produções culturais que os professores incluem em seus planejamentos; realizar um levantamento das produções culturais midiáticas voltadas para as crianças da educação infantil; identificar as possibilidades de mediação docente; refletir sobre a importância das múltiplas linguagens nos contextos da educação infantil. Esclarecemos também que os procedimentos adotados na pesquisa não trarão quaisquer danos à saúde dos participantes.

2. Os procedimentos de coleta de informações ocorrerão em um primeiro momento através deste questionário online, e posteriormente, aqueles que demonstrarem interesse em continuar na pesquisa, serão convidados a participar de entrevistas coletivas (data e local a definir com os participantes). Todos os participantes receberão uma declaração de participação emitida pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) da UFSC.

3. Os benefícios esperados pelos participantes por participar desta pesquisa são: contribuir com a construção do conhecimento sobre as produções culturais infantis e o papel dos professores na mediação das ações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil da RME, visto que não há muitos estudos a respeito deste tema nesta rede; compartilhar experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças; colaborar com a construção coletiva de novas propostas com e sobre as produções culturais na educação infantil.

4. As pesquisadoras garantem o sigilo absoluto quanto à identidade dos participantes e das informações sob sua responsabilidade, podendo sofrer as sanções previstas na Lei brasileira. As informações pessoais prestadas durante o preenchimento deste questionário online (nome/ contato telefônico/ NEIM onde atuam), servirão apenas para convidar os interessados a participarem do segundo momento da pesquisa (entrevista coletiva).

5. Esclarecemos que esta pesquisa está pautada na Resolução do Conselho Nacional de Saúde-CNS 510/16.2, e que sua participação é livre, que não resulta em quaisquer prejuízos pessoais, que não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração, mas que conforme esta resolução, as pesquisadoras garantem o ressarcimento e a cobertura de eventuais despesas decorrentes da sua participação, como possíveis gastos com transporte e alimentação durante as entrevistas coletivas, bem como a indenização no caso de eventuais danos relacionados à pesquisa.

6. A qualquer momento os participantes desta pesquisa poderão se dirigir às pesquisadoras através dos contatos abaixo, para esclarecimentos sobre dúvidas que por ventura surgirem, obtendo, todas as informações que necessitem.

7. Esclarecemos que durante as atividades de participação na pesquisa, caso seja necessário, as pesquisadoras proporcionarão assistência imediata (emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa em situações que venha necessitar) e assistência integral (visando o atendimento decorrente de maneira direta ou indireta da pesquisa).

8. Elucidamos sobre possíveis riscos, ainda que mínimos, a partir da participação na pesquisa, como eventuais situações de constrangimento em relação às atividades propostas (que ocorrerão apenas nas entrevistas coletivas). No entanto, esses riscos serão minimizados a partir do esclarecimento, da mediação e do respeito aos sujeitos da pesquisa e no seu consentimento para responder este questionário e participar das atividades.

9. Os participantes estão cientes de que poderão, a qualquer momento, desistir de responder este questionário online, e que as pesquisadoras não poderão fazer uso das respostas dos desistentes, assim como de que essa desistência não implica na responsabilização ou no cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição.

10. Esclarecemos que os participantes desta pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte das pesquisadoras envolvidas nas suas diferentes fases da pesquisa.

11. As pesquisadoras esclarecem que os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicação de relatórios acadêmicos, artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza, sem fins lucrativos.

12. As pesquisadoras se comprometem a enviar por e-mail uma cópia deste documento com os nomes e telefones de contato das pesquisadoras.

13. Garantimos que esta pesquisa está cadastrada no CEPESH-UFSC que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. E que está localizado no seguinte endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br, estando disponível para os participantes da pesquisa.

Eu, declaro que li este termo de consentimento (ou tive este termo lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por participar desta pesquisa, de livre e espontânea vontade.

O contato das pesquisadoras fica assim estabelecido:

Monica Fantin (pesquisadora responsável)

Endereço: Departamento de Metodologia de Ensino (MEN-CED)- Centro de Ciências da Educação- Campus universitário- Caixa Postal: 476- Trindade- 88040-900- 1 andar- Bloco B- Florianópolis – SC

Telefone: (48) 3721-4507

E- mail: monica.fantin@ufsc.br

Lizyane Francisca Silva dos Santos (mestranda)

Rua: Servidão Recanto das Corujas, 111, Cachoeira do Bom Jesus – Florianópolis – SC

Telefone: (48) 99970-7473

E-mail: lizy_santos@yahoo.com.br

Atenciosamente,

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

1. Durante o questionário a maioria das professoras apresentaram um vasto repertório de histórias, brincadeiras, músicas, etc...gostaríamos de saber como vocês tem acesso ou conhecem este repertório e com base que em que critérios os escolhem para levar as crianças?
2. Antes da pandemia vocês usavam mídias e tecnologias com as crianças? Quais? E que tipo de propostas utilizando as mídias vocês costumam fazer? Poderiam mencionar algum exemplo que consideram significativo?
3. Como está sendo para vocês durante a pandemia trabalhar de forma remota com a Educação Infantil?
4. Em relação a algumas mídias, vocês usam, como por exemplo, o Youtube, para realizar pesquisas de coisas interessantes para fazer com as crianças, sem necessariamente usar estas mídias com as crianças?
5. Ainda relacionado a este tema, a maioria das professoras que responderam o questionário (61) disseram utilizar/ acessar a internet, redes sociais e sites diariamente, no âmbito pessoal, mas ao serem questionadas em uma outra pergunta em relação as propostas que faziam com o uso destes artefatos muitas não descreveram nenhuma proposta e/ou disseram não utilizar, a que se deve isso?
6. Quais as dificuldades que vocês encontram para desenvolver seu trabalho com as crianças?
7. A seu ver, qual o papel da hora-atividade ? Considera que ela contribui com a sua docência e com a ampliação de repertórios? Se sim, de que forma e quais as contribuições?

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 09 de abril de 2019.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “**Nas trilhas das produções culturais para crianças**” em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2019. A pesquisadora **Lizyane Francisca Silva dos Santos** está sob orientação da professora Dr^a Mônica Fantin.

Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Luciane Volken - Gerente
Gerência de Formação Continuada
Matrícula 29150-11
Gerente da Formação Continuada
Matrícula 29.166-0

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Nas trilhas das produções culturais para crianças

Pesquisador: MONICA FANTIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12547319.2.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.396.161

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de mestrado de Lizyane dos Santos, orientado pela Profa. Dra. Monica Fantin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. O projeto visa a refletir sobre a utilização das produções culturais com as crianças nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Além de pesquisa documental, inclui questionários online, para todos os professores titulares e professores auxiliares de educação infantil da Rede Pública Municipal de Florianópolis, que estão em exercício nos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIM) no primeiro semestre de 2019, independente do vínculo empregatício (efetivo ou temporário). Alguns professores serão convidados a participar de entrevistas em grupos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as produções culturais que se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil.

Objetivos Secundários:

- Mapear que produções culturais que os professores privilegiam em seus planejamentos no cotidiano das crianças da educação infantil da rede municipal de Florianópolis.
- Realizar um levantamento das produções culturais midiáticas voltadas para as crianças em idade da educação infantil;

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.398.161

- Identificar nas propostas de mediações dos professores as possibilidades das crianças – por meio das múltiplas linguagens - se apropriarem, expressarem suas ideias e criticarem as produções culturais apresentadas a elas; e
- Refletir sobre os usos e as possibilidades de outras propostas pedagógicas com as produções culturais na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já avaliado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os itens obrigatórios foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas em parecer anterior foram resolvidas. Encaminha-se parecer favorável à aprovação da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1339316.pdf	10/06/2019 18:57:16		Aceito
Outros	TCLE_do_questionario_com_perguntas.pdf	10/06/2019 18:56:47	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_o_questionario_online.pdf	10/06/2019 18:54:55	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_entrevista_coletiva.pdf	10/06/2019 18:53:26	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_segunda-versao.pdf	24/04/2019 15:39:38	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_pesquisa.pdf	23/04/2019	LIZYANE	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.396.161

/ Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	09:16:19	FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_online.pdf	22/04/2019 22:37:01	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	22/04/2019 16:17:24	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_PMF_para_pesquisa.pdf	21/04/2019 21:23:04	LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 17 de Junho de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vilfor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

**ANEXO C – LISTAGEM DOS CURSOS/SEMINÁRIOS OFERTADOS PELA PMF
NO ANO DE 2019**

1. A educação inclusiva na Educação Infantil
2. Diálogos sobre a prática da supervisão na Educação Infantil
3. O Processo de Inserção na Educação Infantil
4. Ações de cuidado com bebês e crianças pequenas na educação infantil
5. Aprofundando Temáticas da Educação Física na Educação Infantil: Documentação Pedagógica
6. Educação Física na Educação Infantil: Primeiras aproximações
7. A especificidade da docência na Educação Infantil: diálogos com as
8. instituições parceiras
9. Supervisão na Educação infantil: política pública municipal em diálogo
10. Ação docente com Bebês: discussões iniciais
11. Do G6 para o 1º Ano: refletindo e planejando a transição
12. Linguagem Oral, Escrita e Literária na Educação Infantil
13. A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: desafios e Possibilidades com bebês e crianças pequenas na educação infantil
14. Relações Sociais e Culturais: as relações com as famílias em foco
15. Relações Sociais e Culturais: a diversidade como princípio educativo
16. Linguagens Visuais: estudo e aprofundamento
17. Linguagens Oral e Escrita: estudo e aprofundamento
18. As estratégias da ação pedagógica: a documentação em foco
19. Brincadeira: Eixo norteador da Educação Infantil
20. Linguagens Corporais e Sonora: estudo e aprofundamento
21. Relações com a natureza e linguagem matemática: estudo e aprofundamento
22. Avaliação de contexto: estudos de aprofundamento II
23. Infância, gênero e mídia
24. Capoeira e Educação Infantil)
25. Contadoras de Histórias da e na Educação Infantil: Módulo II
26. Território Brincante: Uma proposta metodológica na Educação Infantil
27. Educação Ambiental na Educação Infantil: ampliando repertórios
28. Artes Visuais e Educação Infantil: diálogos para ampliação de repertórios
29. Do Desenho e do Desenhando: entre poéticas e concepções
30. O Grupo de Pesquisa LITERALISE na ampliação do repertório literário de professores
31. Pesquisa com bebês: ampliando repertórios teóricos
32. Boi de mamão e a Educação Infantil: encontro de saberes e fazeres
33. Diálogos com Pesquisas: as relações educativas na Infância
34. Ciclo de cinema: Infância em tela
35. II Seminário A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC
36. Seminário Especial: “Cada um conta de um jeito e todos podemos narrar”
37. Seminário Especial: As Literaturas Africanas de Moçambique: um diálogo com o escritor Pedro Pereira Lopes

38. II Seminário Avaliação de contexto na Educação Infantil
39. II Seminário da Inserção na Educação Infantil: diálogo entre as orientações da Rede e as práticas das unidades
40. I Seminário das Culturas populares na Educação Infantil e o II Encontro dos bois de mamão da Educação Infantil
41. I Seminário A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
42. XII Seminário da Diversidade Étnico Racial
43. IV Seminário Municipal de Educação Física

Obs: alguns cursos são ofertados em várias turmas, para disponibilizar datas e horários diversos.

Fonte: caderno de formação continuada de profissionais de Educação Infantil 2019, PMF (2019).