

Edição v. 42  
número 2 / 2023

Contracampo e-ISSN 2238-2577  
Niterói (RJ), 42 (2)  
mai/2023-ago/2023

A Revista Contracampo é uma revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense e tem como objetivo contribuir para a reflexão crítica em torno do campo midiático, atuando como espaço de circulação da pesquisa e do pensamento acadêmico.

## DOSSIÊ

Produções culturais na educação infantil:  
trilhas entre múltiplas linguagens,  
participação e mídias

Cultural productions in early childhood  
education: trails between multiple  
languages, participation and media

LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS LOCATELLI

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: lizyane@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-2744-9284

MONICA FANTIN

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.  
E-mail: fantin.monica@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7627-2115

AO CITAR ESTE ARTIGO, UTILIZE A SEGUINTE REFERÊNCIA:

LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos; FANTIN, Monica. Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias. **Contracampo**, Niterói, v. 42, n. 2, maio/ago. 2023.

**Enviado em: 26/04/2023. Revisor A: 28/06/2023; Revisor B: 11/07/2023. Aceito em: 08/08/2023.**

**DOI – <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v42i2.58267>**

## Resumo

O artigo parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2018-2020 que teve como objetivo analisar as produções culturais presentes no cotidiano da educação infantil e suas possibilidades formativas na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC. A partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, foi realizado um mapeamento das práticas pedagógicas das professoras antes e durante a pandemia de Covid-19, que identificou a presença de atividades ligadas à música, à brincadeira, à contação de histórias e ao uso de audiovisuais no cotidiano infantil, sempre atravessadas e transversalizadas pela dimensão da participação e dos usos das mídias e tecnologias. No recorte desta reflexão, o artigo discute as produções culturais oferecidas às crianças na perspectiva do hibridismo cultural, das múltiplas linguagens, da ampliação de repertórios infantis e da mediação educativa no contexto da cultura digital.

### Palavras-chaves

Produções culturais; Educação infantil; Crianças; Cultura digital.

## Abstract

The article is part of a master's research developed between 2018-2020 that aimed to analyze the cultural productions present in the daily life of early childhood education and its training possibilities in the Municipal Education Network of Florianópolis, SC. Based on an exploratory qualitative approach, a mapping of the teachers' pedagogical practices before and during the Covid-19 pandemic was carried out, which identified the presence of activities related to music, play, storytelling and the use of audiovisual media in children's daily lives, always crossed and transversalized by the dimension of participation and the use of media and technologies. In the scope of this reflection, the article discusses the cultural productions offered to children in the perspective of cultural hybridity, multiple languages, the expansion of children's repertoires and educational mediation in the context of digital culture.

### Keywords

Cultural productions; Child education; Children; Digital culture.

## Introdução

Como as crianças se apropriam da cultura hoje e acessam a diversidade das produções culturais? Que brincadeiras e artefatos tecnológicos fazem parte dos repertórios lúdicos e culturais oferecidos às crianças no cotidiano da educação infantil? E como tem sido as mediações educativas no contexto da cultura digital?

Estas foram algumas das questões da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) entre 2018-2020, que originou esta reflexão. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, a intenção foi compreender a relação entre crianças e produções culturais nas instituições públicas de Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC (RME).

Numa analogia com as trilhas, situamos o trabalho de 68 docentes com crianças antes e durante a pandemia. Na primeira etapa da pesquisa, em 2019, por meio da aplicação de um questionário foi possível compreender os contextos e as demandas desencadeadas no fazer educativo destas docentes, bem como suas mediações com as crianças, num processo que possibilitou realizar um mapeamento das produções culturais que fazem parte do repertório oferecido no cotidiano destes sujeitos. Na segunda etapa, aprofundamos o diálogo com 13 docentes por meio de rodas de conversa online, devido ao contexto pandêmico em 2020, onde foi possível retomar alguns dados nos questionários e estabelecer outros diálogos a respeito das práticas pedagógicas desencadeadas naquele momento, fortemente marcado pelos usos das mídias e tecnologias. Momento que também foi possível atualizar a perspectiva de Perrotti (1990b) a respeito do confinamento infantil e da importância de refletir sobre as produções culturais para e das crianças.

Deste modo, diante da pouca presença de estudos e pesquisas sobre as produções culturais na EI da RME, a investigação foi uma possibilidade de conhecer e refletir sobre o papel da mediação docente na relação das crianças com as produções culturais e de contribuir com a construção de propostas que reconheçam a importância da cultura da infância e das diversas formas de interação com o conhecimento.

## Produções culturais nas práticas pedagógicas da educação infantil

Consideramos a produção cultural na perspectiva das “artes de fazer”, que segundo Certeau (1994) “produzem sentidos e significados”. Partindo deste pressuposto, buscamos saber os usos, as apropriações e as recriações que crianças e professores fazem a partir de suas interações com a cultura. Uma vez que as produções culturais infantis não se reduzem a objetos estáticos, produtos prontos e acabados, sem vida, mensuráveis e passíveis de serem mercantilizados, para Perrotti (1990a) elas são processos de criação dos sujeitos e compreendem o lúdico, o prazer, a aventura, o sonho e o encontro com o outro.

E pensar nessa mediação é fundamental, pois é o adulto que promove o acesso aos bens culturais mediante sua intervenção. E “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). Estas mediações e interações apresentadas e possibilitadas às crianças promovem seu contato com o grande acervo cultural produzido pela humanidade, que ao longo do tempo constituem o repertório cultural infantil, que é a base de compreensão do mundo e serve como alavanca para o processo criativo das crianças. É a partir delas e do contato com a cultura mais ampla que as crianças constroem suas culturas infantis (SARMENTO, 2004; FANTIN, 2009).

Esta ampliação de repertório requer uma educação que proporcione experiências diversas e que utilize as múltiplas linguagens – orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais, midiáticas e muitas outras, uma vez que a educação acontece nos mais variados contextos e instituições sociais. As implicações políticas, econômicas, sociais, culturais, comunicacionais, éticas e

estéticas desse processo são reconfiguradas na contemporaneidade pelas velozes mudanças no campo das tecnologias da comunicação e da informação. Desse modo, ao propor a “ampliação do 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” (FANTIN, 2008).

Assim a formação/ação docente perpassa também as escolhas e análises das produções que fazem parte das mediações com as crianças e nas intencionalidades presentes no trabalho desenvolvido. Porém, estes repertórios, gostos e escolhas estão atravessados pelas suas próprias experiências ao longo da vida, pelos contextos socioculturais, políticos, econômicos que estão inseridos e pelas subjetividades que se refletem diretamente no trabalho com as crianças.

Nesse quadro, a cultura digital e as diferentes mídias e tecnologias são cada vez mais estruturantes da vida contemporânea e desempenham um papel significativo nas práticas pedagógicas dos docentes. Bonilla (2012) destaca que a apropriação da cultura digital não se baseia apenas em aprender a usar equipamentos e produtos digitais, pois ela está relacionada aos 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.

E esse cenário apresenta um novo contexto educativo, um novo tipo de criança/aluno, e novas formas de apropriação do conhecimento que até então aconteciam de outras maneiras, e é fundamental preparar crianças e professores para lidar com essas experiências que ocorrem dentro e fora das escolas. Uma vez que a inserção de artefatos tecnológicos digitais na vida contemporânea ampliou o acesso às informações e modificou as formas de interação com as redes sociais e seus aplicativos, é preciso criar estratégias para mediar pedagogicamente os processos desencadeados por esta nova dinâmica social. (BUCKINGHAM, 2007, 2020).

Assim, conhecer estes ambientes digitais e utilizá-los pedagogicamente é fundamental para construir mediações educativas, para se aproximar das crianças e conhecer seus consumos midiáticos e negociar suas escolhas. Diante da diversidade de produções culturais destinadas às crianças, sabemos que elas utilizam diversos artefatos digitais que não foram feitos considerando a especificidade infantil, e embora muitos deles não tenham sido desenvolvidos originalmente para elas, é importante problematizar certas formas de consumo oferecidas pelo “mercado”. E aqui ressaltamos a importância dos direitos das crianças na perspectiva dos 3 P (Proteção, Provisão e Participação) inclusive nos ambientes digitais, visto que elas acessam, consome e interagem com/através das mídias e seus dispositivos cada vez mais cedo.

Assim, a responsabilidade da educação formal, informal e não formal, interpela professores, educadores e familiares a participarem do processo de aprendizagem no âmbito da cultura digital. Na perspectiva da mídia-educação, isso envolve a literacia midiática e o desenvolvimento da leitura, interpretação e reflexão crítica da realidade e da capacidade de expressão e produção do pensamento de crianças e jovens (RIVOLTELLA, 2012), o que modifica os modos ensinar e aprender, uma vez que as formas como as crianças se apropriam dos conhecimentos na contemporaneidade são distintas de outrora, demandando novas mediações, motivações e possibilidades na escola e na família (MULLER e FANTIN, 2022). Por isso é importante saber e conhecer como as crianças interagem com tais produções culturais e midiáticas a partir do que lhes é oferecido no cotidiano escolar.

## Mapeamento dos repertórios e mediações das produções culturais às crianças

Como ecossistema comunicativo, pedagógico e cultural, a escola é um “elemento básico da vida social e da cultura” (KRAMER, 1998, p. 12), pois assume e compartilha com as famílias e demais instituições sociais a responsabilidade de educar as crianças, produzir, ampliar e complexificar os repertórios vivenciais e culturais infantis. O ato de educar envolve vínculos, afetos, rigor, criticidade, pesquisa, bom senso, ética,

estética, humildade, respeito à autonomia entre outros saberes tão necessários para a formação humana (FREIRE, 1996).

Neste sentido, almejar uma educação de qualidade, que contribua para a formação cidadã de crianças envolve também um trabalho com as múltiplas linguagens e a diversidade das produções culturais. Por isso 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.

Para situarmos as práticas pedagógicas evidenciadas no mapeamento realizado com as professoras da EI da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, situamos alguns dados da pesquisa e fragmentos de narrativas docentes em diálogo com as referências que fundamentaram a pesquisa.

O recorte apresentado aqui refere-se ao diálogo com 68 professoras, que participaram da pesquisa empírica em dois momentos: no primeiro com a aplicação de um questionário online (QO) que mapeou suas práticas pedagógicas em agosto de 2019, com maioria das questões qualitativas; no segundo com duas Rodas de Conversa (RC) online em junho de 2020 sobre as propostas de atividades e produções culturais no cotidiano institucional, para melhor compreender os contextos e as demandas desencadeadas no fazer educativo com crianças.

O perfil das professoras que participaram da pesquisa aponta que: todas são do sexo feminino, entre 24 a 58 anos; todas possuem graduação e 47 pós-graduação (destas 10 mestras ou mestrandas e uma doutoranda). Apenas 11 estavam em início de carreira, maioria possuía mais de cinco anos de experiência, e 5 estavam na iminência de se aposentar. Todas as participantes atuavam com crianças de 0 a 6 anos de idade: 25 trabalhavam com crianças de 3 e 4 anos de idade; 15 trabalhavam com os bebês de 0 a 2 anos; 14 com crianças de 5 e 6 anos; 14 trabalhavam com todas as idades, em diferentes turmas.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese das principais produções culturais que emergiram da aplicação do questionário respondida pelas professoras na pesquisa:

Quadro 1 - Oferta das produções culturais às crianças

<b>Produções culturais</b>	<b>Todos os dias</b>	<b>1x Semana</b>	<b>1x Mês</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Cantigas de roda/brincadeiras cantadas	52	12	4	-	-
Jogos/brinquedos/brincadeiras	49	19	-	-	-
Contação e leitura de histórias infantis	39	28	1	-	-
Música (USB/CD/DVD infantis)	38	28	1	1	-
Pintura/desenho/colagem/Papietagem	18	39	10	1	-
Revistinhas/ história em quadrinhos	15	14	13	20	6
Contato com grupos 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 e centro culturais	1	1	7	37	22
Jogos digitais/celular/tablet/notebook	1	1	1	16	49
Culinária/comidas típicas	1	9	25	27	6
Visitas a projetos e espaços privados	1	2	11	37	17
Danças típicas e Contemporâneas	1	9	14	33	11
Jogos eletrônicos e Videogame	-	1	-	15	52
Programas infantis na televisão	-	2	2	17	47
Participar de eventos/mostras	-	2	9	37	20
Ida ao cinema	-	2	3	31	32

Fonte: Santos (2020)

Ao analisar este quadro, destacamos as propostas mais frequentes: 1) cantigas de roda/brincadeiras cantadas; 2) jogos/brinquedos/brincadeiras; 3) contação e leitura de histórias infantis; 4) cinema/filmes e séries de animação e vídeos do YouTube, que aglutinamos em uma categoria única<sup>1</sup> chamada “produções audiovisuais”. E destacamos também dois temas transversais que perpassaram as propostas: uso das mídias e participação das crianças. Ainda mencionamos os desafios, as dificuldades e as boas práticas<sup>2</sup> (antes e durante o contexto pandêmico).

Durante as análises verificamos que a presença das mídias atravessa diversas produções culturais bem como as práticas pedagógicas propostas pelas docentes da educação infantil. Uma vez que as professoras participantes da pesquisa relataram usar as mídias em seu tempo livre, assumiram que parte de seus repertórios são oriundos destes meios, o que nos leva a considerar que 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.

E quando o assunto foi o uso dos artefatos digitais para preparar seus planejamentos, todas as professoras disseram utilizar as mídias como recurso de pesquisa e acervo pessoal que as auxiliavam a compor o material para as suas práticas junto às crianças. Destacaram também a utilização de sites de busca, plataformas de audiovisuais e de descobertas visuais. Desta forma, grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos às crianças nestas instituições são provenientes da cultura das mídias, como vimos na descrição das propostas mais frequentes.

Nesta perspectiva, chamamos a atenção para a hibridação cultural ali presente. Para Canclini (2015) 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

1 Através da análise das descrições de mediações, coletadas nos questionários e nas rodas de conversa, percebemos que as ações de assistir a filmes, séries e desenhos animados via YouTube são consideradas conectadas pelas professoras.

2 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.

pelas professoras, o que reforça o sentido de hibridação intercultural nas atividades propostas.

Este hibridismo cultural traz algumas produções que até então não estavam nas mídias e não faziam parte da cultura escolar, mas ao estarem presentes no contexto da cultura digital, sobretudo com a pandemia não apenas foram inseridas na escola como foram combinadas e misturadas com outras produções culturais. Assim criam-se “novos” produtos e práticas midiáticas que repercutem em novos processos socioculturais tanto para reafirmar o que já se conhece, quanto para ampliar e modificar os consumos existentes. No âmbito da cultura digital, este processo cria também espaços híbridos diversos que se tornaram uma espécie de acervo digital para aqueles que têm acesso à internet, como também acervo material construído de diferentes formas por meio das múltiplas linguagens.

## Brincadeiras

É através das brincadeiras que as crianças aprendem a conhecer o mundo, a interagir, a representar, simbolizar, imaginar e construir sentidos. O brincar promove aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas superiores, além de ser linguagem, elemento da cultura e objeto de conhecimento.

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).

Esta cultura da infância representada pelas brincadeiras chega aos dias atuais com diversas formas de organização e variações nos modos de brincar, novos combinados na construção das regras, inclusão e retirada de personagens e elementos que modificam o enredo, entre outras mudanças que a distinguem do passado, como foi possível verificar durante a pesquisa. Os dados demonstram também que algumas brincadeiras possuem influência dos repertórios e trajetórias das professoras que acrescentam aos “brincantes” vivenciados em suas infâncias e em suas trajetórias de educadoras, estruturas aprendidas e reinventadas na interlocução entre as culturas, e que também são influenciadas pela inserção das crianças na cultura digital. Mas todas, parecem manter 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).

Dentre as brincadeiras destacadas pelas professoras na pesquisa, apareceram as tradicionais da infância oriundas da cultura popular: pega-pega, esconde-esconde, passa anel, queimada, telefone sem fio, gato mia, morto-vivo, entre outras, além de jogos de advinhas, capoeira, o Boi-de-Mamão e danças populares. Também as brincadeiras de faz de conta: casinha/fazer comidinhas, médico, encenação, supermercado, mímica, desfile de moda e salão de beleza, muitas delas fazem parte dos repertórios vivenciais das crianças, e algumas vezes são estimuladas por provações realizadas pelas professoras e pela disponibilidade de materialidades que auxiliam no processo criativo do brincar, o qual as crianças convencionam regras e combinados sobre os papéis e as ações que serão realizadas no decorrer da brincadeira.

As brincadeiras cantadas e de roda mais citadas pelas professoras foram: cirandas, roda cutia, ciranda cirandinha, escravos de Jó (e sua variação guerreiros Nagô), brincadeiras de mão, brincadeiras de corda, e outras, como história da serpente, Jacaré Boiô, Formiguinha da Roça-Cacuriá, Passa passará.

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. E alguns jogos que também foram mencionados pelas docentes quebra-cabeças, blocos lógicos, Legos, jogos de construção, de memória, de tabuleiro e outros de estratégias.

Ao analisar as brincadeiras e jogos destacados ao longo dos diálogos e os relatos de como estas brincadeiras aparecem no cotidiano da EI, é perceptível que estes repertórios se misturam, hibridizam e geram novas estruturas, produtos e processos, uma vez que são muitas vezes são aprendidos também através dos artefatos digitais, nos desenhos, vídeos e músicas que são disponibilizados por meio dos artefatos às crianças desde que nascem. Pois

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 (SANTOS, 2020, p.181).

É importante destacar que

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)

Neste sentido, observamos que para além do hibridismo cultural e da possibilidade que ele apresenta ao ser também um acervo digital, as transformações do brincar também se relacionam às produções culturais e tecnológicas. E a esse respeito há diversas posturas que se dividem sobre o papel que ocupam na vida das crianças. Para Tonucci (2018), por exemplo, o papel da televisão e de outros artefatos midiáticos representam a “solidão das crianças” na contemporaneidade, sobretudo quando assumem o papel de “babás eletrônicas/digitais” ocupando o tempo livre das crianças impossibilitadas de estarem nas ruas, praças, parques. Diante da violência dos grandes centros ou da falta de tempo dos adultos para levá-los a estes espaços, elas tornam-se também “companheiras de brincadeiras” e em alguma medida “suprem” a falta de atenção dos adultos ocupados, que não conseguem encontrar um tempo de qualidade para brincar com as crianças.

Podemos atualizar essa concepção de “babá eletrônica/digital” a partir de alguns canais do YouTube e/ou de plataformas de streaming que hoje parecem exercer essa função. Ainda, ao lado dos “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, a cada dia surgem novas possibilidades do mercado e conseqüentemente novos repertórios lúdicos que atuam como pertencimento (FANTIN e MULLER, 2017). E essa dimensão do brincar “digital” nos desafia cada vez mais diante dos *I-toys*, *smartspeakers* e outros artefatos e aplicativos no âmbito da Inteligência Artificial, que apesar de remeter à questão de classe e de possibilidades de acesso e mediação, estão cada vez mais presentes na vida contemporânea e, direta ou indiretamente, as crianças estão cada vez mais convivendo com eles.

## Músicas

As músicas contempladas entre as produções culturais nas práticas das docentes revelam o quanto elas proporcionam experiências nas dimensões da corporeidade e sensações, da expressividade, da estética, dos gostos, da espontaneidade e outros elementos presentes nas culturas infantis. A presença da música revela a

(...) 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/espço, agência, dimensões que por si só são muito significativas (BRITO, 2010, p. 91).

No decorrer da pesquisa as relações que foram estabelecidas com as músicas quase sempre estiveram atreladas ao uso das mídias como recurso para se ouvir e ver, a exemplo do uso dos aparelhos de som, caixas de música com USB/bluetooth, CDs, DVDs infantis, através dos videocliques/animações nas televisões e notebooks, smartphones, pelo canto, e também em rodas com instrumentos musicais. Podemos perceber tal presença num relato de uma professora:

uma das propostas que mais utilizamos é a música em nossa sala, todos os dias, ela acalma, faz dançar e alegra 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) (SANTOS,2020, p.174).

Os repertórios variam entre músicas tradicionais da infância ou também conhecidas como brinquedos cantados, que fazem parte da cultura popular e são passadas de geração em geração, e mais recentemente viraram produções midiáticas voltadas ao público infantil, a exemplo: *Boneca de lata, A linda Rosa Juvenil, Pintinho amarelinho, Dona Aranha, Borboletinha, Alecrim dourado, Ciranda cirandinha, Atirei o pau no gato, A canoa virou, O sapo não lava o pé*, entre outras.

Músicas com arranjos mais 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 músicas 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, e vários outros.

Foram destacadas 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, roupas, brinquedos etc.; além de realizar shows, espetáculos e de “emplacar” seus nomes em propagandas que estimulam o consumo. Estas músicas 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 computação gráfica repletos de cores e efeitos especiais. Alguns exemplos dessa estratégia: Xuxa, Bitá, Galinha Pintadinha, Arte da criança, Animazoo, Tchutchuê (Pequenos Atos), Grandes pequeninos, entre outros citados pelas professoras.

Neste mesmo grupo podemos destacar também as músicas da “moda” para o público infantil, “aquela consumida para 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), as famosas músicas do Tiktok. 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.

Compreendemos que enquanto instituição educativa é preciso romper com a massificação de “produtos culturais”, que normalmente seguem o fluxo do mercado que tem como objetivo maior vender e lucrar, além de fugir dos modismos, uma vez que a maioria das crianças já tem acesso a eles em outros lugares de convívio e inclusive através do acesso às mídias na medida em que elas vão crescendo e

tornando-se mais independentes.

Neste debate, vale retomar a questão dos direitos das crianças na perspectiva dos 3 P (Proteção, Provisão e Participação). Na discussão sobre a proteção às crianças pequenas, que devido a sua pouca experiência e ao seu repertório em construção, são mais suscetíveis e vulneráveis à determinadas influências, ficando expostas a certas letras de músicas e coreografias muitas vezes inapropriadas à sua faixa etária. “Mas as crianças gostam!” é o que dizem muitos adultos a oferecer determinadas produções às crianças, utilizando o gosto como justificativa. Mas se gostam não se deve ao fato de alguém ter apresentado estes repertórios a elas? E se for apresentado outras possibilidades elas também não podem 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 (...). 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 as outras instituições as quais as crianças fazem parte também influenciam nos “gostos” infantis. Porém, cabe aos adultos, sobretudo as professoras e professores, dar o exemplo proporcionando e mediando produções musicais sem naturalizar ou reforçar determinados gostos e escolhas.

Disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos) 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).

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.

## Contação de histórias

A contação de histórias na educação infantil é uma prática recorrente junto às crianças, ao longo da pesquisa vimos as muitas formas de mediação utilizadas pelas docentes: contadas com e sem livros, de boca<sup>3</sup> e/ou partem de textos literários ou de experiências vividas/imaginadas; as que utilizam de recursos como personagens, fantoches, avental, caixa/saco surpresa, guarda-chuva, teatro de sombras, instrumentos musicais, músicas, fantasias; e as que são apresentadas em meios digitais, como Datashow, notebooks; e ainda as que são fora da sala, originando outros cenários.

Independentemente do local e do formato adotado, é fundamental que sejam contadas, pois elas são “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). Além disso, o contar histórias para as crianças da educação infantil contribui para a formação de futuros leitores e produtores de textos (MELLO, 2010). Além de criar um espaço na rotina das crianças para se verem, ouvirem e se perceberem, ter contato com as diferentes linguagens (oral, escrita, pictórica) faz a diferença.

A partir do diálogo com as professoras, listamos mais ou menos 185 títulos distintos de livros que elas disseram usar com as crianças. Os clássicos como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*, foram

---

<sup>3</sup> 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.

os mais recorrentes, além de *Patinho feio*, *Cachinhos Dourados* e *O Pequeno Príncipe*. Histórias de autores brasileiros: *Sítio do Picapau Amarelo*, *Histórias do Mundo para Crianças de Monteiro Lobato*, *O Menino Maluquinho* e *Os Dez amigos*, de Ziraldo, e *Capoeira*, de Sônia Rosa, entre outros. Também mencionaram histórias do folclore brasileiro, da mitologia grega, lendas indígenas e poesias diversas, além de histórias que tratam das relações étnico-raciais e sinalizaram a utilização de histórias em quadrinhos.

Histórias relacionadas à cultura local estão integradas ao repertório da maioria das professoras, e neste sentido foi possível perceber a importância das formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis mencionadas pelas professoras que frequentam com regularidade e elogiaram sua qualidade.

Na análise das falas das professoras durante a pesquisa, ficou evidente que algumas unidades de EI da rede municipal possuem um vasto acervo e outras nem tanto, muitas professoras também comentaram terem suas próprias bibliotecas particulares.

Deste modo, é muito importante equipar as unidades educativas com uma diversidade de títulos e/ou outras possibilidades de incentivo, 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 (SANTOS, 2020, p. 189).

A escolha dos repertórios também foi um aspecto discutido com as docentes. Algumas disseram que os critérios estão ligados ao projeto de trabalho da turma, outras pela faixa etária e algumas disseram que depende da disponibilidade do acervo, dentre eles o digital, tanto no Google Drive como as histórias disponíveis em sites e canais do Youtube. Outros critérios de escolha fazem referência à trajetória docente e memórias da própria infância.

Diante do relatado pelas profissionais que participaram da pesquisa, reiteramos a importância ampliar seus repertórios para que adquiram outros conhecimentos e novos modos de ver e perceber o mundo.

## Produções audiovisuais

No diálogo com as professoras sobre o uso das produções audiovisuais nas práticas cotidianas com as crianças da educação infantil, foi perceptível uma certa “culpa” em utilizar estas produções, muito atrelado pelo tempo de exposição às telas das crianças. Também por perceber que muitas vezes a cultura midiática tenha sido vista como “ilegítima” no contexto da educação infantil (BARBOSA, 2007). Embora seja uma questão ainda em discussão na área, com muitas resistências, reiteramos que tais usos podem ser enriquecedores com a mediação adequada e com o foco na construção de espaços de cidadania e pertencimento nas instituições educativas que são promovidos pelo acesso às produções das culturas infantis.

Espaços com produções que possam ampliar as referências culturais de crianças e adultos e não se limitar a um repertório estritamente comercial, momentos que respeitem a faixa etária da criança, os seus tempos e especificidades. E 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, destacamos a questão da curadoria. O uso de curadoria 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 partir destas perspectivas de mediação educativa com e sobre os meios, buscamos saber sobre a frequência de proposições com filmes, desenhos e séries de animação na instituição educativas. E também sobre saídas/idas às salas de cinema, uma vez que compreendemos a importância de apresentar e ocupar estes espaços de cultura as crianças desde a pequena infância. Ao analisar as respostas, percebemos que grande parte da experiência coletiva com o cinema se refere à exibição de filmes nas unidades educativas. As professoras relataram a dificuldade com o transporte das crianças e os valores do ingresso como empecilhos, uma vez que a maioria das famílias não tem condições financeiras de arcar com os custos.

Importante destacar que os dados obtidos na pesquisa demonstram 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 das unidades educativas e algumas vezes em notebooks. Isso ocorre tanto para assistir filmes de animação, documentários, desenhos, como para outros tipos de produções, inclusive musicais.

Um dos desafios para colocar em prática propostas com produções audiovisuais está na inexistência e precariedade dos artefatos tecnológicos, pois não há uma política de manutenção constante na rede de ensino, e profissionais qualificados para tais usos. Além da dificuldade de conexão e/ou indisponibilidade de banda larga de qualidade nas escolas, o que praticamente impossibilita propostas no âmbito da cultura digital com as crianças. Muitas docentes relataram terem que usar seus próprios equipamentos, o que torna mais complexa a execução, uma vez que precisam se deslocar com vários aparatos, como podemos ver no relato da professora:

Em minha Unidade Educativa as mídias 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 (...) são necessários um complemento audiovisual, por vezes, uso o celular, o notebook e o Datashow (SANTOS, 2020, p. 206).

Apesar das dificuldades de colocar em prática a exibição de produções audiovisuais nas unidades educativas, as docentes demonstram que produções normalmente escolhiam para assistirem com as crianças, sobretudo as 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), *O Rei Leão* (1994; 2019), etc.

Produções de outros países também foram citadas pelas professoras: *Whistleless* (2010), *As aventuras de Sammy* (2010), *O Pequeno Príncipe* (2015), entre outras. Também citaram 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 Bitá* (2011), e outras. Também observamos a presença de produções audiovisuais com temáticas locais, como as exibidas na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que é realizada todos os anos na cidade.

Foram também mencionados vídeos de assuntos variados, sem títulos especificados, como por exemplo sobre meio ambiente. Como é possível perceber, as indicações acima dizem respeito às produções de mídias de cunho comercial, da indústria cultural. E algumas destas produções se configuram como projetos transmidiáticos, que se utilizam de diversos tipos de mídias, plataformas e formatos trabalhando em suas próprias linguagens e adicionando outros elementos para contar histórias (MARTINO, 2015). Por sua vez, estas transformam os processos de produção e consumo em oportunidades de negócios, fazendo com que as novas gerações de consumidores desenvolvam habilidades para lidar com os novos fluxos de histórias/informações (SCOLARI, 2013).

Além disso,

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 (SANTOS, 2020, p. 196).

A cultura massificada da mídia se relaciona com as culturas socializadoras das crianças, que rende modos de consumo de produtos, criando hábitos e/ou estilos e compartilha com as culturas infantis o universo imaginário da infância, enfatiza Barbosa (2007). Mas sabemos que esse processo é mais complexo e que depende das mediações. Portanto, mais uma vez, chamamos a atenção da responsabilidade adulta em relação à oferta e à mediação, pois são pelas mãos das professoras que estas produções audiovisuais entram nas instituições educativas. 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.

E esta ampliação também perpassa pela produção com as crianças, quando ela tem oportunidade de brincar de criar roteiros, filmar, produzir, ser atrizes e atores, editar e outros. Embora algumas professoras tenham relatado experiências pontuais de produção de audiovisuais com as crianças, percebemos iniciativas isoladas, uma vez que não faz parte de um projeto maior de Rede ou de unidade educativa. Neste sentido, desde a 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).

Na perspectiva das múltiplas linguagens, seria importante pensar percursos que ampliem o papel do espectador de audiovisuais para o sentido de saber, fazer e refletir dentro da especificidade do pensamento infantil – sobre o audiovisual, bem como sobre 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).

## O uso das mídias

Durante o desenvolvimento da pesquisa verificamos que a presença das mídias atravessava diversas produções culturais bem como as práticas pedagógicas propostas pelas docentes da EI, não só antes da pandemia, mas durante, uma vez que o segundo momento da pesquisa empírica foi desenvolvido no auge do distanciamento físico e das incertezas que pairavam à todos. Naquele momento, as reflexões eram iniciais, mas sinalizavam aspectos de

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 et al., 2020, p. 1).

Naquele cenário, as mídias eletrônicas e digitais assumiam um papel cada vez mais significativo e o Manifesto da Media Education (BUCKINGHAM, 2019) destacava diversos desafios que adultos e crianças precisariam estar preparados para enfrentar. E diversos Relatórios de Associações e Organizações Nacionais e Internacionais apontavam a importância de políticas públicas para combater as desigualdades econômicas e sociais que se somavam à dificuldade de acesso às tecnologias digitais.

Diante de tal contexto, as professoras participantes da pesquisa demonstraram certa consciência de suas responsabilidades em relação à oferta de uma educação para/com/através das mídias. Antes do

contexto pandêmico elas estavam conectadas e utilizavam as mídias e tecnologias mais voltadas a dimensão de recurso, para fazer registros fílmicos e fotográficos das crianças, para preparar seus planejamentos, registros e avaliações, para ouvir músicas e assistir produções audiovisuais.

Os relatos sugeriam algumas iniciativas de mediações críticas, criativas, interativas que promoviam a autoria infantil e iam além do acesso e do uso instrumental destes artefatos: uso do Google Maps, para trabalhar questões relacionadas à localização e ao entorno da unidade educativa; 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 sobre temas do projeto da turma; uso do Snapchat, para gravar vídeos com elas; projeto de correspondência eletrônica entre as crianças de duas unidades educativas da rede, com produção de audiovisual de uma turma para outra; 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 projetor; dia de fotos divertidas com cenários; enfim, atividades que transcendem fronteiras.

Com os dados destas e de outras pesquisas do campo da educação e comunicação, evidenciamos a necessidade da mídia-educação em todos os níveis de ensino visando uma educação “com, para, através” das mídias, ou seja, como apropriação crítica dos conteúdos e mensagens, como usos instrumentais e metodológicos e como produção e expressão que também envolve a organização do trabalho que é proposto às crianças. (RIVOLTELLA, 2012). Assim, a mídia-educação é uma condição de “cidadania instrumental e de pertencimento” (FANTIN, 2011, p. 28) além de contribuir com a democratização de oportunidades educacionais, o acesso e produção de saber, e com a redução das desigualdades sociais.

Com a pandemia, as desigualdades sociais ficaram mais evidentes, assim como as dificuldades de acesso, conexão e utilização das ferramentas. O suporte técnico que antes do contexto pandêmico já era criticado pelas professoras, durante a pandemia fez com que elas tivessem que usar seus próprios dispositivos para desenvolverem o teletrabalho e se unissem para poder desenvolver algo significativo para as crianças, criando um “ecossistema pedagógico de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos” (PRETTO et al., 2020, p. 12).

Contudo foi possível ver o movimento das professoras participantes da pesquisa em aprender a utilizar as tecnologias digitais e as mídias ao seu favor naquele momento. Elas buscaram incessantemente suas crianças para não perderem o contato, participaram de formações e produziram muitos materiais de qualidade para serem encaminhados às crianças e familiares durante o ensino remoto.

Vale destacar que para conseguir “chegar” até as crianças, muitos profissionais se dedicaram às produções de audiovisuais. Entre as tantas produções destacamos algumas: contação de histórias; 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. Houve tentativas de videochamadas, para oportunizar que as crianças pudessem se ver e conversar entre si, e “rodas de conversas” on-line sobre diversos assuntos, além de outras produções, com retornos das famílias e das crianças, o que também possibilitou uma maior interação naquele momento.

Assim, os desafios das tecnologias digitais na mediação dos processos educativos na EI se referem não apenas às dificuldades de acesso e formação de professores e familiares, mas também à especificidade das crianças, às linguagens adequadas, à diversificação de materiais e conteúdos, além de aos direitos das crianças à proteção, provisão e participação na cultura.

## Considerações finais

Diante das narrativas das professoras da EI e do diálogo com pesquisadores e do atravessamento

da cultura digital nas atividades docentes propostas às crianças, observamos que é cada vez mais necessário pensar em uma educação para/com/através das mídias, visando criar espaços de cidadania, tanto aos docentes quanto às crianças, desde a primeira infância. A perspectiva da mídia-educação na contemporaneidade contribui para o acesso, valorização e compartilhamento das produções culturais oriundas das mais diversas culturas em suas múltiplas linguagens e em seus hibridismos.

No contexto da reflexão que emergiu da pesquisa, vimos que a pandemia foi um “divisor de águas” no que tange ao uso das tecnologias digitais e mídias na EI, pois passado o período pandêmico houve um aumento considerável no uso desses artefatos nas instituições que não ocorria antes, como por exemplo o uso de drives de compartilhamentos das informações e materiais. Ao mesmo tempo, manteve-se a necessidade das instituições e redes de ensino serem melhor equipadas e capacitarem seus profissionais com formação de qualidade para lidar com os artefatos tecnológicos de forma mais criativa, crítica e interativa.

Aliado a isso, a urgência de políticas públicas de valorização dos professores e de acesso às tecnologias digitais e internet banda larga, que são indispensáveis para a promoção de uma educação pública de qualidade para todos. Políticas públicas que possibilitem não só o acesso da cultura às crianças, como também a produção de culturas plurais nas escolas, de modo que tanto alunos como professores tenham liberdade para se expressarem.

Por fim, os diálogos com as professoras instigam 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. Pesquisas de escutas e parcerias que podem ampliar o sentido da participação das crianças na escola e na cultura.

## Referências

AZOR, Gislene Natera. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Infâncias, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jul. 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPEd. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 71-93, set./dez. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. **The Media education Manifesto**. London: Polity Press, 2019.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

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

FANTIN, Monica. **No Mundo da Brincadeira**: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis:

Cidade Futura, 2000.

FANTIN, Monica. Do mito de sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145- 171.

FANTIN, Monica. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores. **Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Universidade Positivo, 4 a 7 de setembro de 2009.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 39-58.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas: Papyrus, 2014.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Universidade Federal de Minas Gerais, 10 a 12 novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-24

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

MARTINO, Luís Mauro de Sá. **Teoria das mídias digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Orgs.). **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 43-52.

MULLER, Juliana Costa; FANTIN, Monica. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **PRÓ-POSIÇÕES**, v. 36, p. 1-26, 2022.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Orgs.). **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 54-76.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Acervo digital Univesp,

São Paulo, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 23 abr. 2023.

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

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura** v. 38. São Paulo: Summus, 1990b.

PRETTO, Nelson et al. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

RIVOLTELLA, Pier Cesare.; FANTIN, Monica. Culturas Na Escola E O Currículo Breve: Episódios De Aprendizagem Situada Na Formação. **E-Curriculum**, v. 18, n.2, p. 545 - 567, 2020.

SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Narrativas transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Centro Libros PAPP, 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. **Educar em Revista**, s. v., n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Ciranda de letras, 2018.

---

Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli é doutoranda no Programa de Pós- Graduação Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC). Mestre em Educação pelo (PPGE-UFSC). Pedagoga pela UFSC (2009), Especialista em Gestão e Metodologia do Ensino pela Faculdade Dom Bosco (2010), em Educação Infantil pela UFSC (2012) e em Tecnologias da Informação e Comunicação e Técnicas de Ensino pela UTFPR (2018). Professora efetiva da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC participa do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. Neste artigo, realizou contribuiu com o desenho e a realização da pesquisa; desenvolvimento da discussão teórica ; interpretação dos dados; apoio na revisão do texto; redação do manuscrito.

---

Monica Fantin é Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina com Estágio no Exterior, na UCSC, Milão, Itália. Realizou um Pós-Doutorado em Estética no Departamento de Filosofia da Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (2016) e um Estágio Pós-Doutoral na Universitat de Lleida, Espanha (2022). É líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, UFSC/CNPq, possui diversas publicações na área de educação, estudos da infância, cultura lúdica, mídia-educação e formação docente. Neste artigo, contribuiu com a orientação da pesquisa, desenho metodológico e discussão teórica; apoio na revisão de texto; redação do manuscrito e revisão da versão em língua estrangeira.