



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CURSO DE PEDAGOGIA

Paulo Cesar Linhares Ghisleri

**A música como linguagem educativa e expressão cultural regional na
Educação Infantil: um estudo documental do currículo da rede municipal de
Florianópolis/SC**

Florianópolis (SC)

2025

Paulo Cesar Linhares Ghisleri

**A música como linguagem educativa e expressão cultural regional na
Educação Infantil:** um estudo documental do currículo da rede municipal de
Florianópolis/SC

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, Campus David Ferreira Lima da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Feldhaus

Florianópolis (SC)

2025

Ghisleri, Paulo Cesar Linhares

A música como linguagem educativa e expressão cultural regional na Educação Infantil : um estudo documental do currículo da rede municipal de Florianópolis/SC / Paulo Cesar Linhares Ghisleri ; orientador, Marcelo Feldhaus, 2025.

94 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Música. 3. Manifestações tradicionais. 4. Infância. 5. Cultura. I. Feldhaus, Marcelo . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Paulo Cesar Linhares Ghisleri

**A música como linguagem educativa e expressão cultural regional na
Educação Infantil:** um estudo documental do currículo da rede municipal de
Florianópolis/SC

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 26 de junho de 2025



Coordenação do Curso

Banca examinadora



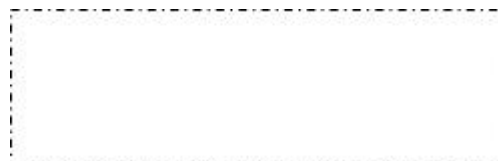
Prof. Marcelo Feldhaus, Dr.

Orientador



Profa. Ângela Della Flora, Dra.

MEN/CED/UFSC



Profa. Mônica Teresinha Marçal, Dra.

MEN/CED/UFSC

Florianópolis (SC), 2025

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os sujeitos que atravessaram o meu percurso formativo — anteriores e/ou presentes a ele — e que, de alguma forma, ao realizar este exercício de retrospectiva, percebo que enriqueceram profundamente minhas reflexões e ponderações sobre a profissão de educador e pedagogo, sobre as escolhas artísticas e éticas que fiz e aquelas que ainda farei.

Inicialmente — e especialmente — agradeço à minha família: minha mãe, Daniela; meu pai, Paulo; minha avó Acioli; minha nona Carmen; e, in memoriam, meu nono Lauro e minha tia Jane. Todos tiveram uma presença singular no suporte estrutural e emocional que recebi ao longo da vida, alicerçando o chão firme sobre o qual caminho.

Agradeço às minhas estimadas colegas Nina e Mariah, com quem compartilhei, quase integralmente, esta trajetória de graduação. Foram presença constante e alegre ao longo dos últimos cinco anos — não apenas na realização das atividades acadêmicas, mas, sobretudo, como amigas. Sem elas, a vida teria sido outra — e suspeito que não tão colorida quanto tem sido.

Dedico, também, à minha companheira Luara, que sempre fez do carinho e do acolhimento uma práxis cotidiana, comigo e com todos que têm o prazer de conhecê-la. O amor aquece o espírito e mantém acesa a vontade!

Às professoras e aos professores da graduação, que, de forma poética, trouxeram inspirações de permanência e compromisso com o trabalho educativo, ao mesmo tempo em que evidenciaram as enfermidades que atravessam a educação brasileira e, com esperança, lançaram luz às possibilidades de transformação social que precisamos defender e assumir como pauta — agora e sempre.

Ao meu orientador, professor Marcelo Feldhaus, que embarcou comigo no desafio de produzir este trabalho, minha sincera gratidão.

E, por fim, às colegas de formação e de futura profissão. Tornou-se claro o tamanho da responsabilidade que carregaremos em nossa prática. Será um privilégio fazer parte da vida das crianças e, nos momentos em que as condições se mostrarem difíceis, sei que compartilharemos a jornada em luta e em acalanto.

"O coração que sente a música, sentirá as pessoas"
(Suzuki, 1981, p.40.)

RESUMO

A presente pesquisa investigou a presença da música como linguagem educativa e expressão cultural regional nas propostas pedagógicas da educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC), com ênfase na manifestação do boi-de-mamão. A motivação para o estudo emergiu da experiência do pesquisador em instituições de educação infantil e da constatação da relevância da música para o desenvolvimento sensível, expressivo e cultural das crianças. Com abordagem qualitativa e caráter básico, a pesquisa adotou o método da análise documental, articulado à revisão bibliográfica. O corpus foi composto por legislações, orientações curriculares, projetos político-pedagógicos e demais documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, além de registros produzidos durante os estágios curriculares do curso de Pedagogia. O objetivo geral consistiu em analisar de que maneira a música, enquanto linguagem artística e cultural — com ênfase em sua vertente regional —, tem sido incorporada como dimensão educativa nas propostas pedagógicas da educação infantil. Os objetivos específicos buscaram identificar a presença da arte, em especial da música, como dimensão formativa; examinar os documentos que a referenciam e compreender sua contribuição para o processo educativo. O referencial teórico fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica (Saviani), nas contribuições de Schafer sobre educação sonora, nas reflexões de Vigotski acerca da imaginação e da linguagem, além de autores como Lydia Hortélio, Harari, Loponte e Ariès, que possibilitaram o entrecruzamento entre arte, infância, cultura e estética. Os resultados apontaram que os documentos da rede municipal de Florianópolis reconhecem a música como componente relevante da formação infantil, especialmente por meio dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) voltados à linguagem sonora e corporal. Evidenciou-se que a manifestação do boi-de-mamão é contemplada como proposta pedagógica que articula música, brincadeira e tradição cultural, constituindo uma estratégia educativa sensível às identidades locais. A pesquisa demonstrou, ainda, que a musicalidade na infância ultrapassa o caráter acessório ou comemorativo, sendo compreendida como linguagem que contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo experiências estéticas, cognitivas, afetivas e sociais. Conclui-se que o currículo da rede municipal contempla, em sua base normativa, uma valorização da cultura musical local, ainda que haja desafios quanto à efetivação dessas diretrizes na prática cotidiana. O estudo também abre caminhos para futuras investigações sobre outras manifestações culturais musicais e sua presença nas políticas públicas de educação infantil, bem como sobre a formação docente para o trabalho com a música como linguagem e direito das crianças.

Palavras-chave: sensibilidade estética; manifestações tradicionais; infância e cultura.

ABSTRACT

This research investigated the presence of music as an educational language and regional cultural expression within the pedagogical proposals of early childhood education in the municipal network of Florianópolis (SC), with emphasis on the traditional manifestation of *boi-de-mamão*. The study was motivated by the researcher's experience in early childhood education institutions and the recognition of music's importance in the sensitive, expressive, and cultural development of children. Using a qualitative approach and basic nature, the research adopted the method of documentary analysis, combined with a bibliographic review. The corpus consisted of legislation, curricular guidelines, pedagogical plans, and official documents from the Municipal Department of Education, along with records produced during curricular internships in the Pedagogy course. The general objective was to investigate how music, as an artistic and cultural language — particularly in its regional form — has been incorporated as an educational dimension in early childhood education. The specific objectives aimed to analyze the presence of art, especially music, as a formative element; to examine the official documents that reference it; and to understand its contribution to the educational process. The theoretical framework was based on historical-critical pedagogy (Saviani), Schafer's contributions on sound education, Vigotsky's reflections on imagination and language, as well as authors such as Lydia Hortélio, Harari, Loponte, and Ariès, who contributed to the intersection between art, childhood, culture, and aesthetics. The results showed that the official documents of the Florianópolis municipal network acknowledge music as a relevant component of early childhood education, especially through the Pedagogical Action Nuclei (NAPs) focused on sound and body language. The *boi-de-mamão* was identified as a pedagogical proposal that integrates music, play, and cultural tradition, serving as an educational strategy rooted in local identity. The research demonstrated that childhood musicality goes beyond a merely decorative or festive role, being understood as a legitimate language that contributes to children's integral development by promoting aesthetic, cognitive, affective, and social experiences. It was concluded that the curriculum of the municipal network values local musical culture within its normative framework, although challenges remain regarding the implementation of these guidelines in daily pedagogical practice. The study also opens paths for further investigations into other musical cultural manifestations and their presence in public policies for early childhood education, as well as into teacher education for music as a language and a child's right.

Keywords: aesthetic sensitivity; traditional expressions; childhood and culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Cenas do Livro Infantil produzido na disciplina de Arte, Imaginação e Educação	15
Imagem 02 - “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”	34
Imagem 03 - “Jogos Infantis”	35
Imagem 04 - Bernunça	56
Imagem 05 - Boi-de-mamão e Crianças à beira do Canal da Barra da Lagoa	56
Imagem 06 - Bernunça e Maricota	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CD	Compact Disco
NEIM	Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis
SC	Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS ACORDES.....	12
1.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA REGIONAL.....	24
2.1	ARTE E MÚSICA COMO DIMENSÕES DO CONHECIMENTO HUMANO.....	24
2.2	A INFÂNCIA NA ARTE.....	30
2.3	CULTURA, IDENTIDADE E MANIFESTAÇÕES TRADICIONAIS.....	43
2.4	O BOI DE MAMÃO, A FANTASIA E A MUSICALIDADE NA ILHA DE SANTA CATARINA.....	51
3	O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A MÚSICA E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	59
3.1	A MÚSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	59
3.2	A CULTURA MUSICAL REGIONAL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA.....	76
4	ÚLTIMOS ACORDES.....	86
	REFERÊNCIAS.....	90

1 PRIMEIROS ACORDES

Este texto foi construído a partir dos acordes que aproximaram minhas andanças e experiências com a linguagem da música e a educação. Utilizei a metáfora dos “acordes” apropriando-me de uma denominação que, no campo musical, refere-se à combinação de notas musicais tocadas simultaneamente, constituindo a base da harmonia na estruturação de uma composição. Essa metáfora permitiu-me retomar memórias afetivas da minha história de vida, entrelaçadas com a linguagem da música e com minha formação acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O primeiro acorde do arquivo de memórias remeteu-me aos meus dezesseis anos, quando ganhei meu primeiro violão. Não soube, à época, explicar exatamente por que insisti tanto em tê-lo, pois até então não havia uma conexão mais profunda com a música, salvo como ouvinte eventual das canções que minha mãe escutava e cantarolava alto enquanto realizava suas tarefas. Também ouvíamos músicas durante as viagens de carro em família, sempre dos mesmos artistas, cujos CDs¹ acompanhavam invariavelmente cada trajeto. A vontade de aprender violão surgiu, aparentemente, de forma espontânea — embora, hoje, eu compreenda que poucas atitudes verdadeiramente transformadoras se dão ao acaso.

Em 2025, compreendi que há, em minha família, uma história significativa com a música. Meus tataravós maternos tinham na música sua principal atividade: ela tocava piano e ele, violino. Eram músicos clássicos, imigrantes europeus que chegaram a Santa Catarina. Conheceram-se no Brasil e viveram a vida dedicados à música, ele, se chamava Raimundo Bridon, e teve uma forte influência no cenário musical regional, participando da “Sociedade Musical Amor à Arte”, uma orquestra posteriormente considerada como patrimônio cultural da ilha, em atividade até os dias atuais. Curiosamente, essa história me foi revelada apenas recentemente. Não sei ao certo por que nunca foi comentada antes, pois inspirou-me a perceber e a sentir a linguagem da música de um modo ainda não pensado. Pareceu-me algo

¹ “CD” significa Compact Disc, uma forma de armazenamento de dados criado e comercializado a partir da década de 1980, originalmente feito para reprodução de músicas, mas que também comporta filmes, jogos, entre outros.

“hereditário”², como se eu tivesse de dar continuidade a um legado artístico da família, que por algum tempo permanecera desconhecido.

Se, por um lado, a ideia de músicos na família sempre me soou admirável, por outro, também esteve cercada de olhares que a desqualificavam como profissão. Acredito que essa tensão esteja presente em muitas famílias, visto que escolher a música como profissão é um desafio em um país com escassas políticas públicas voltadas à área. A noção da música como “dom” ou “habilidade inata”, desvinculada do conhecimento e da técnica, contribui para a marginalização da atividade como profissão, tornando frequente a necessidade de uma segunda ocupação para garantir a subsistência. Essa realidade também compôs minha trajetória: embora eu nunca tenha assumido a intenção de seguir carreira musical, escutei muitas frases desencorajadoras sobre essa possibilidade.

Refletindo sobre essas relações entre música e formação acadêmica, compartilho com o(a) leitor(a) o segundo acorde: uma produção desenvolvida na disciplina “Arte, Imaginação e Educação”³, no início da minha formação no curso de Pedagogia (Imagem 01). A atividade consistiu na criação de um esboço em formato de livro infantil, que expressava expectativas e sonhos. Embora não se tratasse de uma obra musical, emergiu de um mesmo princípio: o ato criador de uma *poiesis*⁴. Acredito que todos nós possamos desenvolver essa *poiesis*, pois ela parece constituir a própria vontade e o desejo de criar — e, nesse sentido, também de conhecer. Afinal, descobrir e desvelar a realidade integra o processo de reconstrução de significados e, por isso mesmo, de (re)criação.

² Ao longo do texto o(a) leitor(a) encontrará palavras, expressões e frases com destaque entre aspas e/ou em itálico com o intuito de torná-las mais evidentes.

³ **Arte, Imaginação e Educação** é, até o momento da escrita desta pesquisa, um dos únicos componentes curriculares do Curso de Pedagogia que aproxima a formação do pedagogo com as linguagens artísticas de maneira direta. A disciplina que contempla a arte enquanto área de conhecimento nos Cursos de Pedagogia surgiu em 2006, com as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

⁴ **Poiesis** é uma palavra de origem grega e que, em português, fica poíese. Essa palavra possui o significado de criação ou mesmo produção. Ela ainda seria vista como um descobrimento. Disponível em: <<https://conceito.de/poiesis>>. Acesso em: 09 out. 2024.

Imagem 01 – Cenas do Livro Infantil produzido na disciplina de Arte, Imaginação e Educação



Fonte: Acervo do autor

Os “nós” que amarraram minhas experiências ofereceram, de alguma maneira, sentido às decisões que tomei e à minha formação inicial como docente. Ao pensar sobre um futuro incerto, coloquei em suspensão essa minha futura ação, tanto artística quanto docente, que, entrelaçadas uma à outra, constituiriam parte integrante da minha atividade no mundo do trabalho e na vida.

Concordo com as palavras da professora e pesquisadora Maria Cláudia Dal'Igna, no livro *Nós da docência* (2023, p. 137):

Para que algo seja modificado, precisamos pensar e agir individualmente e coletivamente pela reativação da vida humana e docente. Quem somos ou quem vamos nos tornando depende de muitos nós, fios de docência-afeto que vamos tramando para atar e desatar nós em nós e fora de nós, sobre nós e por nós.

A citação da professora Dal'Igna nos oferece uma reflexão sensível sobre os vínculos e relações afetivas que se formaram na prática docente, revelando como esses “nós” nos constituem de forma singular enquanto educadores(as) e seres humanos. Ao afirmar que é necessário agir individual e coletivamente pela reativação da vida humana e docente, a autora destaca a importância de uma ação transformadora, tecida em redes afetivas e profissionais complexas. Esses “fios de docência-afeto” foram compreendidos por mim como as conexões e experiências que cada educador(a) vai entrelaçando ao longo da trajetória, construindo, afetando e sendo afetado por elas.

Ao refletir sobre o futuro e sobre minha prática artística (como músico) e docente (pedagogo), percebi que essas dimensões se entrelaçaram, formando um emaranhado de sentidos e escolhas que orientaram minha relação com o mundo. O entendimento desses “nós” como elementos constitutivos de identidades me faz perceber a docência como uma prática viva, em constante reconstrução de significados, em diálogo com minha própria história de vida e com a de meus(as) estudantes.

Desde a elaboração do projeto de pesquisa⁵, ainda na 6ª fase do Curso de Pedagogia, pensei criticamente sobre o potencial educativo da linguagem da música na infância. Esse foi um dos motivos que me impulsionaram a desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso que unisse minha prática educativa e as possibilidades da musicalidade na infância.

Durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, vislumbrei novas tonalidades para a música, ao observar o entusiasmo das crianças ao cantar espontaneamente músicas e cantigas do seu cotidiano. Ali nasceu o terceiro acorde. As canções apresentadas pelas professoras e as que as crianças já conheciam mobilizavam o grupo, que chamava a todos – inclusive a nós, professores(as) em formação – para participar. Eram momentos de entrega e presença, em que me senti integralmente envolvido. Concluí o estágio com mais presença de sentido do que

⁵ Projeto realizado durante as disciplinas de “Pesquisa em educação II” e “Pesquisa em educação III” no Curso de Pedagogia.

tive em fases anteriores e, naquele contexto, compreendi com clareza minha escolha pela profissão docente.

O quarto acorde remeteu ao período em que atuei como estagiário⁶ em escolas de Florianópolis, especialmente na Escola Waldorf Arandu. Nessa experiência, entrei em contato com uma pedagogia voltada à formação integral do ser humano, considerando suas dimensões física, emocional, intelectual e espiritual. Percebi como professores(as) e estudantes eram cocriadores(as) do processo educativo. Pela primeira vez, vi a música integrada ao ensino – não como disciplina isolada, mas como linguagem presente em diversas áreas: matemática, língua portuguesa, inglês, geografia e artes.

Nesse contexto, reconheci também o potencial da música na valorização das manifestações culturais locais – o quinto acorde. Compreendi que integrar as crianças à cultura de sua comunidade é reconhecer seu direito à identidade. Inspirei-me nesse movimento para compor uma música (p. 22), baseada na festa popular do *Boi de Mamão*, manifestação típica do sul do Brasil, especialmente em Santa Catarina, mas relacionada à tradição do *Bumba-meu-boi* nordestino. Essa expressão artística e pedagógica mistura teatro, música e dança em uma narrativa de morte e ressurreição, com forte apelo simbólico.

Nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis (NEIM's) e escolas municipais por onde passei, observei a presença do *Boi de Mamão* como conteúdo e como celebração. Trata-se de uma vivência imersiva nas linguagens da arte: cantigas, dança, confecção de fantasias e cenários, criação de enredos, entre outros elementos, compondo um cenário potente de integração entre cultura e educação.

Arte e cultura têm papel crucial na formação das identidades. Canções e ritmos constroem parte da nossa percepção sobre o lugar que habitamos e as pessoas com quem convivemos. Proporcionam também uma educação multicultural que dialoga com a diversidade, reconhecendo e valorizando as manifestações culturais como formas legítimas de produção social.

Minha trajetória com a música foi transformada pelos gostos desenvolvidos e pelas referências ampliadas ao longo dos anos. Acredito que a expansão do repertório artístico e cultural contribui de maneira significativa para o processo criativo – não apenas o meu, mas o de todos(as) que se abrem à arte. A criação,

⁶ Estágio não obrigatório (remunerado).

para mim, não é rígida, mas aberta e coletiva. Por isso, defendo a ampliação de repertório e o contato com as linguagens da arte, em especial a musicalidade, desde a primeira infância.

Como músico e compositor, encontrei inspiração nas leituras, nas pesquisas e na escuta atenta e sensível do mundo. A composição que apresento a seguir nasceu dos encontros com as crianças, das brincadeiras, das cantorias e dos projetos educativos vividos nos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, tendo como referência o *Boi de Mamão* da cidade de Florianópolis (SC).

Bernunça e a Bicharada⁷

Bichos na cidade da madre à vontade
Rindo rumo ao sul
Lá da beira do mar

E quando a noite cai, a bicharada vai a sua ciranda
Caçando lula e malandragem, fazendo zona com a sua banda

E batem forte, fraco, em cima, em baixo
Cada bumbo faz sua festança
Cantando rima, traço, um estardalhaço
Batuca o pé de toda criança

A fanfarra passou girando
Dona Bernunça guia essa cadência
E segue o trio tocando

E logo vem atrás macaco Tião e flores na trombeta
Guará porta bandeiras
E batucada, Boi-tá-tá-tá

Tá nahorade bumar o boi dessa cidade
Da vila ao limoeiro a banda toca até mais tarde

⁷ Autoria de Paulo Cesar Linhares Ghisleri (2024).

Em um tal baile de reis, um belo baile de cota
E tá chegando agora de dançar com a Maricota

É baile no salão do rancho de canoa
Hoje não falta festa nem bicho rindo a toa
Ô skindô lelê, ô skindô lelê lalaia
A festa foi bonita, mas agora é arredar

Olê, olê, olê olê olá, arreda do caminho que a Bernunça quer passar!

A composição apresentada anteriormente foi resultado de meu interesse e pesquisa musical em relação às produções culturais típicas e regionais, e ao impacto que elas exerceram na formação cultural e intelectual das crianças. A história de Florianópolis, é formada por um amplo e diversificado repertório. São inúmeros os mitos e contos que compõem a realidade cultural e artística da cidade — um folclore que se inspira nas transformações da vida urbana e das comunidades originárias, mantendo uma relação indissociável com a natureza e com aqueles que nela viveram e ainda permanecem.

Desde os tempos anteriores aos processos de exploração, migração e povoamento da Ilha, já se observavam manifestações culturais que, ao longo do tempo, passaram por adaptações e releituras, inclusive aquelas oriundas das produções dos povos nativos Carijós — habitantes originários de Meiembipe⁸. Ainda que em número atualmente reduzido, esses povos permanecem presentes. Os elementos folclóricos que emergiram nesse território foram se misturando, dando origem a novas expressões culturais marcadas pela regionalidade. Tais produções incorporaram elementos estéticos, simbólicos e geográficos que refletem a realidade local — neste caso, a de Meiembipe/Nossa Senhora do Desterro/Florianópolis.

Esse repertório, rico em músicas, cantigas, contos, personagens, enredos e desdobramentos, (re)vive no processo de produção cultural das comunidades da Ilha e de suas adjacências. Por meio dessas manifestações, são compartilhados saberes tradicionais que integram a vivência de sujeitos nativos e migrantes. As crianças, quando inseridas nesse contexto, podem experienciar, criar, preservar e

⁸ Nome dado à ilha pelo povo Carijó antes da exploração espanhola e portuguesa, traduzido do Tupi para “Montanha ao longo do canal.”

redimensionar as dimensões culturais dos povos que compõem a região, lidando com um conteúdo multicultural de costumes, práticas e conhecimentos — tanto materiais quanto imateriais.

Considerando esse contexto, este trabalho se propôs a analisar as legislações que orientam a Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis, com o objetivo de identificar se a cultura musical infantil — especialmente aquela relacionada ao Boi de Mamão e à fantasia na Ilha de Santa Catarina — está presente, referenciada e proposta no currículo do município. Além disso, somam-se relatos de experiências vivenciadas durante o estágio, os quais inspiraram esta investigação e, a meu ver, potencializam a análise sobre a presença da música no contexto educacional.

Assim, a partir desse conjunto de interesses e considerando as possibilidades de se trabalhar a música para além de seu uso como ferramenta voltada à alusão de datas comemorativas ou para momentos de desconpressão, compreendi a música como parte integrante do processo educativo e da apreensão da cultura. Esta pesquisa buscou, portanto, compreender as potencialidades educativas da música no espaço-tempo da Educação Infantil, entendendo esse campo como fértil para que propostas artístico-culturais pudessem acontecer de modos diversos e significativos.

Diante dessas reflexões iniciais, emergiu a necessidade de compreender, de forma mais sistematizada, como a música — especialmente aquela enraizada nas manifestações culturais locais — tem sido abordada no contexto da Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis. Para tanto, delineei um percurso metodológico que buscou articular minhas experiências de estágio, a análise documental e os aportes teóricos que fundamentam esta investigação. A seguir, apresento a metodologia adotada, explicitando os caminhos escolhidos para a construção dos dados e as estratégias utilizadas para a análise do objeto de estudo.

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem de ordem qualitativa, de natureza básica, com foco na análise documental e na revisão bibliográfica, buscando compreender os significados atribuídos à temática a partir de diferentes fontes, considerando que existe uma necessidade de uma certa sensibilidade, como

apresenta Chizzotti (2010), dentro da pesquisa qualitativa, já que essa mesma requer um convívio direto com o próprio significado dos objetos e objetivos elencados, construindo uma reflexão sobre os sujeitos e as materialidades que compõem a temática de uma pesquisa.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2010, p. 221)

Considero, também, assim como traz Chizzotti (2006, p.81), que “[...] a delimitação do problema e sua delimitação pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema”.

Assim, o objeto de pesquisa acaba por se tornar parte do cotidiano do pesquisador na ação investigativa, atento às materialidades relacionadas ao tema e suas transformações na realidade.

A decisão sobre as delimitações de que tipo de pesquisa adotar vem da necessidade de uma leitura temática ampla, tanto no campo documental, considerando que esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais [...] que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa” (Gil, 2010, p 46), ou seja, uma diversificação do acervo de referenciais teóricos, que busca entender como a linguagem da música está ou não presente na documentação municipal da rede de educação de Florianópolis. Ocupa-se também, considerando o escopo de uma pesquisa bibliográfica vinculada a livros, textos, artigos científicos e material pessoal elaborado ao longo da trajetória acadêmica, que perpassa por uma série de leituras exploratórias, seletivas, analíticas e interpretativas (Gil, 2010).

Portanto, o levantamento bibliográfico envolveu obras que discutem a arte e a música como dimensões educativas, transversalizadas na pedagogia histórico-crítica e dialética, e algumas de suas contribuições centrais sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assumindo um compromisso, conforme fundamentado por Saviani (2007), que propõe uma articulação entre os níveis filosóficos, teóricos e práticos no campo educacional.

De acordo com o autor,

Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional (Saviani, 2007, p 18).

Foram analisados documentos oficiais da rede municipal de educação de Florianópolis, incluindo legislações, diretrizes curriculares, projetos político-pedagógicos e demais normativas que orientam o funcionamento dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM's). A pesquisa documental concentrou-se especialmente nos acervos institucionais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de identificar a presença (ou ausência) de referências à música de caráter regional, em especial as relacionadas ao Boi de Mamão como conteúdo do currículo e da prática pedagógica.

A escolha dessas fontes de pesquisa fundamentou-se na possibilidade de realizar uma leitura crítica das diretrizes que orientam a prática pedagógica no município, buscando analisar sua forma e conteúdo, a partir de uma perspectiva que compreende a educação como processo social, histórico e político. Partiu-se do entendimento de que a prática pedagógica não se limita à aplicação de teorias, mas constitui-se como ponto de partida e de chegada do processo educativo, sendo atravessada por mediações filosóficas e teóricas (Saviani, 2007).

Dessa forma, a metodologia adotada buscou a análise dos documentos que norteiam a prática nos espaços educativos, respeitando o princípio da indissociabilidade entre teoria, prática e realidade material, essencial à pedagogia histórico-crítica. Com isso, foi possível refletir sobre as possibilidades de inserção da música regional como parte significativa do trabalho pedagógico nos NEIMs de Florianópolis, contribuindo para o fortalecimento de uma educação sensível às manifestações culturais locais.

Nesse ínterim, o problema de pesquisa assim se desenha: *De que maneira a música, enquanto linguagem artística e cultural, especialmente em sua vertente regional, com ênfase ao Boi de Mamão, tem sido desenvolvida e incorporada como dimensão educativa nas propostas pedagógicas da educação infantil nos documentos oficiais da rede municipal de Florianópolis?*

O problema de pesquisa se desdobra nas seguintes questões orientadoras: *Qual o papel da arte, em específico da música, como dimensão educativa? Quais*

documentos da rede municipal de educação de Florianópolis citam, explicam e/ou apresentam propostas sobre o espaço que a música ocupa no cotidiano das instituições? Como a música de caráter regional pode contribuir para o processo educativo?

Com base no problema de pesquisa e nas questões orientadoras, apresentam-se os seguintes objetivos:

Geral: Analisar de que maneira a música, enquanto linguagem artística e cultural — com ênfase em sua vertente regional — tem sido desenvolvida e incorporada como dimensão educativa nas propostas pedagógicas da educação infantil nos documentos oficiais da rede municipal de Florianópolis.

Específicos:

- Identificar a presença da arte, em especial da música, como dimensão educativa no contexto da educação infantil;
- Examinar os documentos oficiais da rede municipal de Florianópolis que mencionam, orientam ou propõem ações relacionadas ao uso da música no cotidiano das instituições de educação infantil;
- Registrar de que forma a música pode contribuir para o processo educativo nas instituições de educação infantil.

Assim, a presente pesquisa buscou construir um caminho de investigação que articulasse teoria e prática, reflexão crítica e vivência concreta, com o objetivo de compreender como a música — em especial a de caráter regional — pode ser incorporada de forma significativa na educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Ao considerar a música não apenas como recurso pedagógico, mas como linguagem cultural e expressão histórica, fundamentada em uma perspectiva dialética e histórico-crítica da educação, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que valorizem a identidade cultural local, ampliem as experiências sensíveis das crianças e aprofundem o compromisso pedagógico com uma formação integral, crítica e emancipadora.

1.2 MAPEAMENTO DOS CAPÍTULOS

Este trabalho teve início com o texto de abertura intitulado *Primeiros Acordes*, que realizou uma retomada biográfica do contato do pesquisador com a linguagem da música e com as expressões culturais regionais. Nesse texto inicial, foram

apresentados o problema de pesquisa e seus desdobramentos, bem como o percurso metodológico adotado ao longo da investigação, incluindo a justificativa para a escolha do método de abordagem e de análise.

No Capítulo 2, são abordadas as principais fundamentações teóricas sobre a arte, com ênfase na música, destacando sua relevância enquanto criação do trabalho humano, linguagem e categoria dinâmica e dialógica entre sentido e pensamento. Além disso, é problematizado o conceito de infância e suas representações históricas, atentando para as condições que ora se fazem presentes, ora se ausentam da vida das crianças. A discussão encaminha-se para a identificação das atribuições estéticas da cultura regional, a qual constituiu o principal conjunto de referências na formação de uma identidade cultural. Nesse contexto, é analisada uma das manifestações musicais e culturais mais expressivas do município de Florianópolis: o boi-de-mamão.

No Capítulo 3, buscou-se responder a um dos pontos centrais da problemática de pesquisa: a presença da música, enquanto campo do conhecimento, nos principais documentos que fundamentam a prática docente na educação infantil. Para tanto, realizou-se uma análise direta da documentação pedagógica vigente, incluindo diretrizes, orientações e currículos. Posteriormente, foram apresentadas as possibilidades educativas relacionadas à cultura regional, já discutida no capítulo anterior, destacando-se as fundamentações – quando existentes – nos próprios documentos e materiais complementares.

Por fim, as conclusões da pesquisa reúnem os resultados alcançados em consonância com os objetivos propostos. As considerações finais procuraram sintetizar as contribuições do estudo, bem como indicar caminhos possíveis para futuras investigações no campo da educação infantil, da arte e da cultura popular.

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA REGIONAL

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel da música na educação infantil, compreendendo-a não apenas como linguagem artística, mas como uma dimensão fundamental da experiência humana, que articula sensibilidade, conhecimento, identidade e pertencimento cultural. Ao valorizar a escuta, a criação e a expressão musical na infância, este capítulo também reconhece a potência da música como elemento estruturante das culturas locais e das memórias coletivas.

2.1 ARTE E MÚSICA COMO DIMENSÕES DO CONHECIMENTO HUMANO

A arte é a própria expressão da vida. É possível partir do entendimento que as civilizações humanas se constituíram produzindo e se relacionando através das diversas linguagens artísticas, seja com fins ritualísticos, monetários, espirituais, estéticos, transgressores, técnicos ou como mecanismos de repressão e resistência. Ela é indissociável da cultura, pois constitui uma de suas formas de produção, considerando-se “cultura” como o conjunto de produções materiais e imateriais dos povos — ou seja, tudo aquilo que surgiu e continua a surgir ao longo do processo de desenvolvimento humano, incluindo, necessariamente, a arte.

Quando, nas palavras de Ferreira Gullar (2010, s/p), “Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida”, pode-se compreender que a própria vida contempla e é contemplada pela arte. Ambas são, por definição e experiência, espaços e momentos de conhecer, desvelar e buscar compreender as aparências e as essências dos signos humanos, das relações intersubjetivas e do processo de criação e reprodução da história.

A arte é imprevisível porque a vida também o é. Se a arte é apresentada como invenção da vida, pode-se entender que ela emerge como uma tentativa de atribuir sentido ao sensível, já que a sensação e o sentimento habitam a existência humana. São eles que nos movem e que culminam no ímpeto das vontades do sujeito — portanto, são indissociáveis. Como também afirma Ribot (1901), quaisquer que sejam as formas de representação da criatividade humana, todas contêm, em sua origem, elementos afetivos. E o que é afetivo é, por natureza, fruto das relações sociais.

No entanto, a arte também se configura como uma dimensão que, muitas vezes, soa distante ou até radicalmente abstrata para os pressupostos materialistas de análise da realidade. Isso significa dizer que, de certa forma, a arte é frequentemente comunicada ou apresentada de modo desconectado da base filosófica dialética.

Não nos é imediatamente necessária como a comida, as roupas, o transporte e descobrimos nela a constante do supérfluo, do inútil. Uma lâmina num cabo é uma faca, mas é preciso que o cabo seja esculpido, que a lâmina seja gravada, para que a faca, objeto de um trabalho supérfluo, exprima o amor e a atenção que o homem consagrou a ela. Se a arte é associada a um objeto útil, ela é, nele, o supérfluo. (Coli, 2013, p. 87)

A provocação de Jorge Coli desloca a arte para um lugar que, à primeira vista, pode parecer secundário diante das necessidades materiais básicas. No entanto, ao chamá-la de "supérflua", o autor não a desqualifica, mas abre espaço para uma reflexão sobre a dimensão simbólica e afetiva que perpassa os objetos cotidianos quando estes são tocados pela criação artística. Em uma sociedade regida pela lógica utilitarista e pela aceleração produtiva, a arte insiste em sua potência de pausa, de significação e de transcendência do imediato. O supérfluo, nesse contexto, não é o desnecessário, mas o que escapa à lógica funcional, revelando aquilo que nos constitui enquanto seres simbólicos, sensíveis e sociais.

Coli (2013), ainda que trate da arte em contraste com as necessidades corporais materiais, desenvolve ao longo de sua obra "*O que é arte*" uma compreensão mais ampla, afastando a ideia de que ela deva estar limitada à utilidade imediata ou à passividade da observação. Para o autor, a arte é uma das principais expressões humanas, materializando sua natureza socialmente construída no ato criativo.

Essa dimensão expressiva e complexa da arte é também destacada por Harari (2015), ao considerar a produção artística das primeiras pinturas rupestres como indício de uma revolução cognitiva da espécie *Homo Sapiens*. Para o autor, essas manifestações não são apenas representações do cotidiano, mas evidências do surgimento do pensamento abstrato e da capacidade de comunicar ideias por meio de signos — uma habilidade essencial ao desenvolvimento cultural e social da humanidade. A arte, portanto, torna-se expressão tangível da imaginação compartilhada e da organização simbólica da vida em comunidade.

Harari (2015) enfatiza a importância da ficção e da contação de histórias como fatores decisivos nessa revolução cognitiva, pois envolvem operações mentais complexas. Essa análise converge com os estudos de Vigotski (2014), para quem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores — como memória, raciocínio, linguagem e temporalidade — é resultado de um processo histórico e cultural, alicerçado tanto na mediação simbólica quanto no “substrato fisiológico” do ser humano. A plasticidade do sistema nervoso, nesse sentido, possibilita o surgimento dessas funções, cujas expressões, como a arte, são constitutivas da experiência humana.

A primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa. (Vigotski, 2014, p.10)

A citação de Vigotski destaca um princípio fundamental para compreendermos a natureza da criação artística: a imaginação não se opõe à realidade, mas dela se alimenta. Essa concepção desestabiliza dicotomias clássicas entre razão e emoção, real e simbólico, útil e supérfluo. O ato imaginativo, ao invés de ser um devaneio desvinculado da concretude, emerge como um exercício de recombinação de experiências vividas, memórias socialmente construídas e afetos internalizados. Assim, a fantasia, longe de ser uma fuga do real, é um modo de reorganizar e significar o mundo a partir das referências que o sujeito carrega consigo. Trata-se de uma função psicológica complexa que opera na articulação entre o vivido e o possível, entre a experiência e o desejo. É, como o próprio autor define, uma função vitalmente necessária ao desenvolvimento humano, pois permite a construção de novas formas de existência e convivência.

A criação, especialmente através das linguagens da arte, está enraizada nesse mesmo movimento. Ela mobiliza quase todas as dimensões do trabalho humano — e aqui a noção de “trabalho” é trazida a partir das formulações de Karl Marx e Engels (2007) como a atividade prática e transformadora que o ser humano realiza sobre a natureza, mediado por seus próprios sentidos, ferramentas e consciência. O ato de criar nasce, portanto, de um complexo processo psicológico de reprodução, internalização e memória, no qual a imaginação não é apenas um artifício necessário, mas uma síntese histórica do que foi vivido socialmente. A arte expressa fragmentos da própria história e da cultura, pois é por meio dela que os

sujeitos projetam, questionam e reinterpretem os modos como compreendem a realidade à sua volta — realidade essa que é anterior e contínua à existência de cada indivíduo.

Dessa forma, é estabelecido que a relação entre realidade e imaginação não é de oposição, mas de reciprocidade. A criação artística materializa essa dialética: ela transforma a experiência histórica em linguagem sensível e simbólica.

Nesse sentido, ao se tratar da arte, não se pretende aqui oferecer uma definição definitiva — tarefa essa que, além de impraticável, incorre no risco de absolutizar valores que refletem mais convenções culturais e interesses de classe do que critérios objetivos. Os discursos que tentam fixar o que é ou não é arte, o que é “erudito” ou “popular”, o que é belo ou não, com frequência reproduzem preconceitos estruturais, legitimando determinadas manifestações em detrimento de outras. Como observa Jorge Coli (2013, p. 8), “a nossa atitude diante da ideia ‘arte’ é de admiração”, o que nos leva a crer que somente aquilo que se enquadra em determinadas características — frequentemente eurocentradas, elitizadas, masculinizadas e brancas — merece esse status.

Portanto, a arte deve ser compreendida não pela via da exclusão, mas como um campo de disputa simbólica, política e sensível que atravessa todos os domínios da vida social. Ela não se restringe ao que é institucionalmente reconhecido como artístico, mas se manifesta nos corpos, nos espaços, nas práticas cotidianas e nas formas diversas de significar a existência. O seu fundamento está na dimensão estética da vida, que, como afirma Hermann (2005, p. 42), “tem uma força irresistível na ampliação das relações com o mundo, inclusive com a ética”. É justamente nesse espaço que se inscrevem as múltiplas formas de sentir, agir e imaginar, compondo o campo vivo e dinâmico da história e da cultura em constante processo de produção e transformação.

O que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos. (Loponte, 2017, p. 432)

A provocação de Luciana Gruppelli Loponte (2017) desloca o debate sobre a arte para além dos seus contornos disciplinares e institucionais, ampliando-o para o campo da estética como dimensão da existência. Quando a autora afirma que ela está implicada com a ética, a política e os modos de vida, ela convoca uma leitura

que compreende a arte como um acontecimento sensível que afeta e é afetado pela forma como nos relacionamos com o mundo. A estética, nesse sentido, não se resume àquilo que é belo ou bem-feito, mas refere-se ao campo das percepções, sensibilidades, afetos e gestos que nos atravessam e condicionam o modo como habitamos o cotidiano. A arte, portanto, é uma via de acesso a esses contágios entre sensibilidade e ação, entre o íntimo e o coletivo, entre a criação e a transformação.

Ao entender que a estética se infiltra em processos ético-políticos e cotidianos, Loponte (2017) nos convida a considerar como as formas de expressão artística são também formas de existir. Assim, quando interagimos com uma obra de arte, com uma música, uma cena, uma arquitetura ou mesmo com um objeto cotidiano ressignificado, não estamos apenas observando passivamente: estamos participando de um jogo de sentidos que nos convoca a reconfigurar o nosso modo de estar no mundo.

As linguagens da arte, como sabemos, são múltiplas e permeiam todo o repertório de criações humanas — sejam nas pinturas clássicas e infantis, nos projetos arquitetônicos, nos contos literários, nas esculturas sacras nos brinquedos populares. Seja no ato de projetar uma cidade ou de entalhar o cabo de uma faca, as manifestações artísticas assumem formas diversas, constantemente reinventadas pelos sujeitos que as criam, tanto nos métodos quanto nos conteúdos. São produções que condensam expressões subjetivas e coletivas, revelando formas de ver, sentir e intervir no mundo.

Dentre essas linguagens, destaca-se a música — não apenas por sua ampla difusão, mas por sua potência singular de mobilizar afetos, memórias, corpos e pensamentos. A música, ao mesmo tempo que é uma linguagem formalmente estruturada, é também fluida, sensorial e presente em quase todas as culturas humanas. Ela transforma a escuta em experiência, o tempo em matéria sensível, e o som em gesto. Mas o que é, afinal, a música?

De acordo com Schafer (2011, p.13), “música é alguma coisa que você gosta. Música é som organizado com ritmo e melodia. Música é som agradável ao ouvido. Música é arte. Música é atividade cultural relativa ao som”.

Essa pergunta não se reduz a uma definição técnica, pois a música transita entre o racional e o sensível e entre a tradição e a invenção. Mais do que saber o que é música, importa-nos perguntar: o que ela faz? O que ela provoca? O que ela transforma? Assim como afirma Loponte (2017) sobre a arte em geral, a música

também nos conduz a outros modos de existência — modos que desafiam as lógicas do utilitarismo, da homogeneização e da indiferença. Ela nos conecta à vida em sua complexidade relacional.

No livro *“O ouvido pensante”*, Murray Schafer (2011) apresenta uma discussão de notável relevância para este trabalho, ao conduzir uma investigação sensível com um grupo de crianças e adolescentes, com idades entre treze e dezessete anos, em uma pequena escola de música em Nova Iorque. A partir do questionamento “o que é música?”, o autor propõe reflexões sobre a natureza da linguagem musical, abordando desde os aspectos físicos do som e suas técnicas instrumentais, até as dimensões estéticas e subjetivas da experiência musical. O exercício investigativo desenvolvido por Schafer parte das respostas espontâneas dos estudantes, que indicam diferentes compreensões sobre a música — algumas pautadas em critérios de gosto pessoal, outras na noção de que a música seria apenas “um som agradável ao ouvido”.

Schafer propõe, então, uma escuta de composições de jazz. Alguns alunos apreciam as peças; outros as classificam como ruído, por acharem os sons desconexos. A reação do grupo é utilizada como ponto de partida para problematizar a ideia de que a música se define por agradar ou não ao ouvinte, revelando o caráter profundamente subjetivo e culturalmente situado da escuta. Em seguida, o autor introduz uma provocação essencial: será que a música está restrita ao uso de instrumentos convencionais ou pode ser feita a partir de outros materiais, como sons do cotidiano (bataques em caixas de lixo, vozes, sirenes, buzinas, ruídos urbanos)? Diante da dúvida, propõe a criação da “polca da lata de lixo”, com sons ritmados produzidos por tampas de lixo metálicas. Esse experimento conduz o grupo à seguinte conclusão: a música não se define pelo objeto que produz o som, mas sim pela intenção de que aquele som seja organizado e escutado como música. Eles afirmam que “não existe intenção de que os sons da rua sejam ouvidos; são incidentais” (Schafer, 2011, p. 22). Para que algo seja considerado música, deve haver uma organização dos sons — com ritmo, melodia, entre outros elementos — acompanhada da intenção de ser escutada (Schafer, 2011). Trata-se de um deslocamento fundamental: da ideia de música como uma entidade técnica fixa para a compreensão da música como uma linguagem intencionalmente construída no campo das relações humanas.

A partir dessa compreensão, é possível estabelecer conexões com os fundamentos discutidos anteriormente sobre a arte. A música, como linguagem artística, não se define por critérios estáticos ou por categorias estéticas predeterminadas, mas por sua capacidade de materializar experiências históricas e afetivas. Ela é expressão e elaboração simbólica da vida, da cultura e das relações sociais. Como vimos, a arte não é abstração desvinculada da materialidade.

Nesse sentido, a música se insere como parte ativa da cultura, pois transforma sons cotidianos em linguagem, estabelece conexões entre memória e criação, e comunica ideias complexas por meio de uma forma própria de organização sonora.

Quando tratamos da presença da música nos espaços educativos — especialmente na educação infantil —, estamos lidando com uma linguagem de conhecimento, de expressão, de escuta, de sensibilização e de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Incluir a música no campo da educação não é apenas uma forma de ampliar o repertório cultural das crianças, mas de promover formas plurais de aprendizagem. A música não é apenas conteúdo, mas um modo de produzir e viver o conhecimento, contribuindo para a construção de sentidos, para a formação estética e ética, e para a ampliação das relações com o mundo — como afirmam autores como Loponte (2017) e Hermann (2005), anteriormente.

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a música, enquanto linguagem artística, ultrapassa os limites da técnica e da estética normativa, assumindo um papel essencial na construção de sentidos e no exercício da escuta. Essa compreensão se torna ainda mais potente quando direcionamos o olhar para a infância. É nesse território sensível e criativo que a música manifesta, com intensidade particular, seu caráter poético e formativo. A seguir, trago a essa discussão o relacionamento entre a infância e a arte, destacando suas dimensões fundamentais para compreender o papel da musicalidade na constituição do sujeito, na ampliação de suas capacidades perceptivas e na construção de experiências educativas significativas.

2.2 A INFÂNCIA NA ARTE

Para pensar sobre a música e a arte na infância, faz-se necessário compreender o que ela foi, o que ela é e o que ela pode vir a ser. A infância constitui, como a definição popular, “uma fase da vida humana”, mas além disso, definida tanto pela sua temporalidade quanto pela sua espacialidade. Conforme conceituado por Ariès (1981), a infância é um sentimento ⁹— um conceito que, por muitos séculos no Ocidente, não foi atribuído ao ser criança.

Trata-se de um momento simultaneamente singular e extremamente plural, que se diferenciou ao longo da história segundo os contextos socioculturais e as comunidades em que as crianças estão inseridas. É importante destacar que a infância precisou ser reconhecida como um direito, pois, por um longo período, não lhe foi atribuída a devida importância. A valorização da infância se consolidou com o avanço dos estudos sobre Pedagogia, sobre a criança e seus processos de aculturação e participação na vida social.

Isso não significa afirmar que as crianças da Antiguidade não brincavam, não jogavam ou não produziam uma cultura infantil específica — elas o faziam. Contudo, como também aponta Ariès (1981), as lentes com que se observavam as crianças naquela época (e que, em certa medida, ainda persistem, embora em menor escala) não utilizavam marcadores sociais que considerassem a especificidade da infância.

É evidente que os adultos percebiam algumas diferenças entre crianças e adultos, no entanto, essa diferenciação era tratada de forma superficial. Como afirma Ariès (1981, p. 9), “a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”. Assim, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, o que acarretava diversas implicações, incluindo sua participação em responsabilidades precoces e a submissão a situações de exploração pelo trabalho, além de abusos físicos e psicológicos — realidades que, na maior parte das sociedades contemporâneas, passaram a ser consideradas como inaceitáveis.

⁹ Ariès apresenta dois sentimentos que surgiram em torno da infância em meados do século XVII, o da paparicação e o da moralização. Não havia o ser criança, segundo Ariès, mas o adulto em miniatura. Sua análise observa, estritamente, um contexto europeu, especialmente o francês, do séculos XII ao século XVI, conforme a pesquisa realizada por ele por meio da iconografia da pinturas

O conjunto de concepções sobre a infância sofreu profundas transformações, paralelas a mudanças no campo filosófico. O corpo do sujeito infantil passou a ser representado de maneira mais coerente com sua condição ao longo dos séculos. Pode-se observar, por exemplo, nas representações imagéticas das artes visuais, especialmente na pintura, a diferença entre a Idade Média e a Era Moderna: as proporções das figuras infantis nas obras artísticas foram sendo ajustadas. Antes, os traços pictóricos apresentavam crianças com feições adultas em escala reduzida, o que gerava uma estranheza visual coerente com o sentimento social da época sobre a infância.

Philippe Ariès (1981), em sua obra *A Origem Social da Criança e da Família*, analisa a infância como uma construção histórica e cultural que passou por transformações significativas ao longo do tempo. Um dos exemplos que ele utiliza para ilustrar essa redescoberta da infância é a comparação entre a arte helenística e a arte medieval. Enquanto a arte helenística apresentava algumas representações infantis com proporções mais próximas da realidade, essa imagem foi se apagando gradualmente, dando lugar, na arte medieval, a uma concepção adultocêntrica. Segundo Ariès, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1981, p. 39). Essa ausência de representação está diretamente relacionada à forma como o corpo infantil era percebido: marcado pela marginalização, pela alta mortalidade, pelo abuso, pelo trabalho precoce e pelo abandono — elementos que evidenciam a invisibilização e a desvalorização social da infância nesse período.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (Ariès, 1981, p.52)

A citação de Ariès evidencia como, nos séculos X e XI, a infância não despertava interesse nem era percebida como uma etapa significativa da vida. Sua presença era tão efêmera que nem mesmo sua memória parecia ter valor simbólico ou social. Essa ausência de atenção à infância na vida cotidiana refletiu-se também nas produções estéticas da época, especialmente na arte sacra, em que as crianças eram representadas de forma esquemática e pouco diferenciada.

Um exemplo emblemático dessa representação está na figura de Jesus nos braços de Maria, ou “Madona e o Menino” presente em diversas pinturas do medievo, como mostrado na imagem 2. Nessa pintura, é perceptível como o corpo infantil é retratado apenas como uma miniatura do corpo adulto, tanto na expressão quanto nas proporções dos membros — uma concepção que Ariès (1981, p. 53) sintetiza como “uma redução do adulto”.

Imagem 02 - “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”¹⁰



Fonte: Wikipedia

Com o passar do tempo, as representações infantis na pintura passaram por transformações significativas. Inicialmente centradas na figura de Jesus — geralmente retratado nos braços de Maria com traços adultos em miniatura —, essas imagens começaram gradualmente a ser transferidas para outros corpos infantis, especialmente os filhos da nobreza.

Posteriormente, à medida que a arte passou a retratar o cotidiano das grandes cidades, o olhar artístico voltou-se também para as crianças dos grupos

¹⁰ Pintura realizada pelo artista São Lucas, “O Evangelista”, no ano 1207.

populares, que até então eram invisibilizadas nas representações visuais. Nessa nova abordagem, não apenas a presença das crianças ganhou espaço, mas também o que elas faziam: seus gestos, expressões e atividades começaram a ser retratados com maior atenção às proporções corporais e à vivacidade da infância.

Um exemplo dessa mudança é a pintura *Jogos Infantis* (1560), imagem 3, do artista flamengo Pieter Bruegel. Nessa obra, o artista desloca o foco das cenas religiosas e aristocráticas para o universo popular, dando centralidade às brincadeiras infantis como parte do tecido social. A pintura apresenta mais de 200 crianças envolvidas em dezenas de jogos e atividades lúdicas, espalhadas pelas ruas e praças de uma cidade. Ao registrar essas cenas com detalhamento e multiplicidade de ações, Bruegel não apenas reconhece a criança como sujeito social, mas revela a importância do brincar como expressão cultural e elemento constituinte da vida urbana da época. A obra pode ser compreendida como um marcador na iconografia da infância, pois rompe com a concepção de infância apenas como transição para a vida adulta, conferindo-lhe agência, corporalidade e pertencimento ao espaço coletivo.

Imagem 03 – “Jogos Infantis” ¹¹



(Fonte: Wikipedia)

¹¹ Pintura do artista Pieter Bruegel, de 1560.

A mudança observada nas representações da infância nas pinturas — como evidenciado na obra de Pieter Bruegel — revela não apenas uma nova atenção à figura da criança, mas também acompanha transformações mais amplas no modo como a infância foi concebida historicamente. As imagens artísticas, ao trazerem as crianças e suas atividades cotidianas como objeto central, ajudam a compreender que a ideia de infância é histórica, construída socialmente, e, por isso mesmo, está em constante transformação. Tal mudança é fruto das condições materiais, sociais, culturais e políticas que moldam as relações humanas e a organização das civilizações.

Como discutido anteriormente, a estética com que as crianças¹² foram pintadas durante muito tempo refletia a realidade dura em que estavam inseridas. Desde muito pequenas, elas compartilhavam dos mesmos espaços e das mesmas tarefas que os adultos, muitas vezes submetidas a lógicas cruéis de exploração e violência. A infância, nesses contextos, era marcada por sofrimento e pela ausência de uma proteção social específica.

Ramos (2018) oferece exemplos contundentes dessa desvalorização da vida infantil ao abordar a realidade portuguesa do século XIV. O autor comenta, por exemplo, a situação dos “grumetes”: crianças embarcadas em expedições marítimas, muitas vezes entregues por suas famílias como forma de subsistência. Eram submetidas a jornadas exaustivas, ocupando funções pesadas de limpeza nas embarcações, desempenhando atividades ao lado dos adultos, sem distinção ou cuidado com sua condição etária.

No contexto brasileiro, Moura (2018) também revela como a infância foi historicamente forçada a ocupar o lugar do trabalho adulto, especialmente no processo de formação da classe operária nas grandes metrópoles. Crianças, filhas de imigrantes, crianças negras escravizadas, eram incorporadas desde cedo ao trabalho fabril, acompanhando os pais nas fábricas e contribuindo para a composição do contingente operário. Como aponta o autor:

A classe operária paulistana formou-se, portanto, sob o signo da imigração, [...]. Muitos dentre esses operários eram crianças e adolescentes, alguns, imigrantes como seus pais – [...], – outros, filhos de imigrantes, imprimindo a composição da classe operária paulistana. (Moura, 2018, p. 262)

¹² Lembrando que as crianças que Ariés analisou nas pinturas não podem generalizar os sujeitos infantis pois seu foco foi analisar, as crianças francesas, filhas da burguesia e aristocracia.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a arte começava a reconhecer a criança como sujeito e a brincar como expressão legítima da infância, a realidade social continuava impondo à infância o peso da adultização precoce. Tais contradições evidenciam a complexidade da construção histórica da infância e revelam como, em diferentes épocas e contextos, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos esteve em constante disputa.

Essa mudança nas representações pictóricas condiz com a transformação da percepção sobre a infância, conforme comentei anteriormente. Essa alteração se desenvolveu por meio das noções coletivas das sociedades, impulsionada pela organização de novas ideias sobre a natureza infantil, que começaram a ganhar destaque no contexto europeu e, conseqüentemente, foram “exportadas” para as Américas.

Nos escritos de Montaigne, por exemplo, bem analisados por Antunes (2012), observa-se um forte reconhecimento da infância como um momento essencial para o despertar moral e intelectual do ser humano, ancorado em uma interação material com a natureza. Montaigne afirma que “o que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois” (Montaigne, 2002, p. 247), deixando evidente sua concepção integral do sujeito.

A ideia de que a infância seria uma “fase natural” da vida da criança mostrou-se insustentável, pois as enfermidades sociais do passado ainda persistem, ainda que em menor escala. A possibilidade de viver plenamente a infância ainda é negada a muitas crianças. A guerra, a pobreza e diversas formas de negligência limitam ou mesmo inviabilizam uma vida infantil plena, lúdica e protegida — embora o direito à infância esteja assegurado pela Constituição Federal, que estabelece: “São direitos sociais a educação, [...] e à infância” (Brasil, 1988, Capítulo III, art. 6º)¹³. Assim, os desafios para assegurar esse direito permanecem, principalmente em aspectos externos às instituições educativas. No entanto, tais questões não estão dissociadas do ambiente escolar, já que nele as problemáticas socioeconômicas que afetam a infância podem e devem ser debatidas.

Nesse sentido, Montaigne pergunta: “Pois que a filosofia é a [arte] que nos ensina a viver e a infância tem nela a sua lição, como as outras idades, por que não a transmitimos?” (Montaigne, 2010, p. 83). De fato, é de interesse do(a) professor(a) que os aspectos filosóficos do ensino, em articulação com a arte, estejam presentes

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

no cotidiano da sala de aula, inclusive na educação infantil — desde que adaptados à linguagem e às formas de expressão próprias dessa etapa. Os questionamentos sobre a vida e os relacionamentos humanos estão presentes desde os primeiros anos e merecem ser considerados.

A abordagem de Montaigne (2010) se alinha a uma concepção de educação que Paulo Freire viria a criticar como “bancária”. Montaigne, assim como Rousseau e outros pensadores de sua época, expressa concepções formadas em um contexto de forte tradicionalismo educacional. Essas concepções se contrapõem aos princípios pedagógicos que sustentam este trabalho, que compreende a ação infantil como constitutiva da educação, tanto quanto a ação docente. A educação se constrói pela indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, pela relação dialógica entre professor e aluno, superando visões dogmáticas oriundas da etimologia das palavras “professor” e “aluno”. O(a) professor(a) não deve ser visto(a) apenas como quem professa verdades para um sujeito passivo e vazio (“aluno”, do latim *alumnus*, “sem luz”); ambos são agentes ativos e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As reelaborações das ideias sobre a criança e sua educação influenciaram diretamente o entendimento atual sobre a Pedagogia. No entanto, não se trata de afirmar que essas teorias históricas sejam as mais adequadas aos projetos educacionais contemporâneos. Pelo contrário: as decisões pedagógicas que envolvem as crianças de hoje precisam considerar as necessidades concretas e materiais do tempo presente, partindo das vivências reais que essas crianças experimentam.

Dentro desse processo de caracterização do sentimento da infância e de seus desdobramentos, é possível perceber uma transição identitária, que conferiu à criança maior protagonismo na organização social e, particularmente, no campo educacional. Afasta-se, assim, a antiga noção da criança como “pequeno adulto”. Ariès, ao citar o historiador Alain Besançon, afirma: “A criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância; ela é uma pessoa, um processo, uma história, que os psicólogos tentam reconstituir” (Ariès, 1981, p. 8).

No que diz respeito à apropriação e criação artística, a infância representa o primeiro experimento sensível com as cores, os sons e os materiais. As crianças criam — e criam muito — por meio das experiências que vivenciam em suas interações com o mundo. A arte, nesse contexto, é tanto proporcionada quanto

cultivada. Ela emerge de um repertório estético rico em jogos, imagens, histórias, brincadeiras e canções, capazes de colorir a imaginação e desenvolver a criatividade desde os primeiros anos de vida.

É possível perceber, portanto, que a natureza da música e a natureza infantil se assemelham: ambas são exploratórias, expressivas e permeadas pela ludicidade. A infância é um momento definido por seu tempo e contexto histórico, sendo produzida tanto pela criança quanto para ela. Afinal, a realidade social pode impor inúmeras adversidades que negam o direito de ser criança. Essas infâncias — no plural, pois refletem múltiplas formas de viver e experienciar o ser criança — representam uma diversidade de existências. Ser criança, em seu sentido pleno, significa brincar, jogar, viver e aprender em oposição ao trabalho precoce e à negação da cultura. E é nesse espaço que a arte tem potência para ecoar.

A música é produzida em contextos culturais específicos, e as canções voltadas à infância constituem uma parte relevante do conjunto de saberes imateriais que as crianças podem — e devem — acessar, tanto no contexto de vivência do ensino de arte quanto fora dele. Ao longo da história humana, diferentes estilos musicais foram associados a momentos distintos da vida social: músicas com ritmos acelerados estão frequentemente ligadas a celebrações; composições lentas e dramáticas remetem ao fúnebre; melodias com cadência suave evocam o descanso; enquanto batidas destacadas¹⁴ são características de músicas associadas à guerra, entre outros exemplos.

Ao trabalhar com uma etnografia da música, ou o que denominou de “etnomusicologia”, Tia DeNora corroborou com o entendimento de que a música exerce um impacto muito mais abrangente do que se costuma supor à primeira vista. Para a autora, a música influencia a forma como as pessoas compõem seus corpos, como se sentem e se expressam emocionalmente — sobre si mesmas, sobre os outros e sobre as situações vividas. Em suas palavras, “a música pode implicar e, em alguns casos, suscitar modos de conduta” (DeNora, 2000, p. 17).

No texto *Music in Everyday Life* (2000), DeNora conceituou a música como uma espécie de “força”, indo além da ideia de comunicação verbalizada. Para ela, a música deve ser compreendida como uma “tecnologia estética”, um instrumento de organização social (DeNora, 2000, p. 7). Sua análise, sustentada por uma

¹⁴ Refere-se a uma articulação das notas musicais em *staccato*, geralmente com intervalos bem marcados, com suspensões de curta duração.

observação atenta da semiótica das relações entre música, compositor(a) e ouvinte, apontou que as experiências musicais impactam diretamente os comportamentos individuais e coletivos. A autora demonstrou como essas experiências se desdobram no corpo e atuam na reorganização social e estética do sujeito.

Essas composições de cunho específico representam as múltiplas direções que a musicalidade pode tomar no cotidiano, assim como no contexto mais amplo das sociedades, constituindo-se como expressões artísticas com funções simbólicas e afetivas. A música pode estar presente na vida das crianças desde muito cedo — como, aliás, tem sido por centenas de gerações em diferentes culturas. As cantigas, por exemplo, são manifestações musicais marcantes e constantes, reconhecidas inclusive como parte integrante do repertório cultural validado pelas instituições de educação infantil.

Nessa direção, Lydia Hortélio (s/d) destaca:

Acho que a música tradicional da infância é a melhor forma de educação da sensibilidade. [...] É neste momento que a criança ouve as primeiras palavras da língua e se inicia na língua mãe e na língua mãe musical, através da cantiga. Assim é em todas as culturas do mundo. É inestimável o valor do exercício espontâneo da música na infância, uma música onde a palavra, a cantiga, o movimento e o outro se interligam na alegria do brincar.¹⁵

Lydia Hortélio, em suas concepções sobre a relação entre música e desenvolvimento infantil, pontua de forma sensível e contextualizada a relevância das canções nos primeiros momentos da vida. Para a autora, essas manifestações sonoras não apenas compõem o universo lúdico da infância, mas também são parte constitutiva do processo de apropriação da linguagem pela criança. Desde os primeiros instantes de vida, o bebê manifesta-se através do choro — expressão de desconforto e, ao mesmo tempo, uma demanda por atenção, seja por fome, sono, dor ou necessidade de afeto. Esse choro representa sua primeira ferramenta de linguagem, sendo um modo primitivo, mas profundamente significativo de comunicação. Nesse contexto, a voz da mãe, do pai ou da educadora adquire um valor simbólico e afetivo, funcionando como mediadora entre o mundo interno da criança e o meio externo.

DeNora traz um termo da ciência médica para traçar uma tangente entre elementos musicais, nesse caso o ritmo, com o comportamento da crianças em relação aos sons antes mesmo do nascimento, que possuem reminiscências sob o

¹⁵ Disponível em: <https://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/lydiahortelio/>

desenvolvimento da crianças, dentro da dimensão dos afetos, que como ela responde as sonoridades do mundo externo.

Esta "sinfonia intrauterina", como tem sido denominada na literatura médica, consiste no batimento cardíaco da mãe, sua voz enquanto fala ou canta, e quaisquer outros sons do mundo exterior, como as vozes de outras pessoas. (*Tradução minha*, DeNora, 2000, p. 77)

A música cantada nos momentos de cuidado, como ao ninar, ou nas interações lúdicas, como nas rodas cantadas, tem múltiplas implicações positivas para o desenvolvimento infantil, contribuindo não apenas para o bem-estar emocional, mas também para a aquisição da linguagem, da escuta sensível e da comunicação. Nesse sentido, Cuervo e Rosat (2018, p.174) destacam que “a música desempenha importante papel na compreensão de funções e processos cognitivos de natureza superior”, indicando que a expressão musical é um campo de desenvolvimento simbólico e intelectual.

Para Vigotski (1999), trata-se de um processo ativo do pensamento humano, no qual língua e linguagem ocupam papel central — mas sem excluir a poeticidade presente nas sonoridades, nas vocalizações e nos ritmos que constituem a linguagem musical. Esses elementos — que muitas vezes não são imagéticos e tampouco se explicam por uma lógica imediata — compõem a singularidade da música enquanto linguagem sonora. Sua essência está, paradoxalmente, no que escapa à audição direta, no que vibra em torno da ausência, no inaudível. É nesse ponto que a musicalidade se aproxima da poesia, como sugere Christiansen (1911), ao descrever que a poesia é aquilo que se sente e aquilo que o coração irradia. Ou seja, interpretar a poeticidade da música exige a constituição de estruturas psíquicas complexas, as quais envolvem não apenas a audição e a linguagem, mas também os afetos, a memória e a imaginação.

Esse processo de interpretação está diretamente associado ao processo de aquisição da linguagem e desvela a aparência dos sons ao atribuir-lhes significados. Segundo Vigotski (2014, p. 26), esse processo criativo é caracterizado por uma "dissociação", ou seja, um movimento inicial de fragmentação perceptiva dos elementos do mundo, que prepara para o surgimento de novas conexões — a modificação, ou seja, a criatividade. Criar, portanto, é um exercício de reelaboração simbólica que transforma a experiência sensível em produção significativa.

Nas palavras do próprio Vigotski (2014, p.27):

O processo de modificação ou de transformação baseia-se na dinâmica das nossas estimulações/excitações nervosas internas e das imagens que lhes correspondem. Os traços das impressões exteriores não se armazenam de modo imóvel no nosso cérebro, como objetos no fundo de uma cesta. Esses traços representam processos que se movem, transformam, vivem, morrem, e é nesse movimento que reside a garantia das suas modificações sob a influência de fatores internos, que os deformam e os reelaboram.

As possibilidades criativas e imaginativas, portanto, são amplificadas a partir da experimentação com diferentes sonoridades. Assim como um horizonte que se expande ao ampliar o campo de visão, o contato com a música oferece à criança meios para expressar ideias, emoções e experiências. Isso se manifesta em diferentes ritmos, cores e tonalidades da infância — uma infância vivida em plenitude sensível.

Importa ressaltar que tais elementos podem ser vivenciados antes mesmo do processo formal de alfabetização. O repertório sonoro, ao ser incorporado em jogos, brincadeiras e interações, fortalece o desenvolvimento cultural, linguístico e identitário das crianças. Nesse sentido, Paulo Freire (2011, p.79) nos lembra que:

[...] a consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, tendo tudo isso algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo.

Dessa forma, é possível compreender que o processo de alfabetização não começa com as letras, mas com a leitura do mundo. Freire (1989, p. 7) reforça essa ideia ao afirmar que:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Essa leitura do mundo pode ocorrer também pela linguagem musical. As canções podem ser vistas e utilizadas como forma de introduzir novos vocabulários, apresentar diferentes espaços e tempos, estimular o corpo em movimento, explorar sonoridades e promover o contato com culturas diversas. No entanto, é fundamental destacar que essas músicas não devem ser tratadas de forma utilitarista — como meros recursos para facilitar aprendizagens específicas. Pelo contrário, elas devem ser compreendidas como linguagens com valor próprio, integradas de maneira intencional ao planejamento pedagógico.

Essa distinção é essencial: não se trata de formar músicos, mas de possibilitar que as crianças experimentem a música e seus elementos como parte fundamental da cultura humana. A musicalidade, tal como as outras linguagens artísticas, deve ter espaço destacado nas práticas educativas, por sua potência expressiva, sensível e formativa.

Um exemplo interessante dessa integração entre música e infância são as parlendas¹⁶, que se incorporam às brincadeiras e compõem um repertório de expressões rítmicas, orais e lúdicas profundamente vinculadas à tradição popular — e, ao mesmo tempo, abertas à reinvenção pelas crianças.

Corre cutia, na casa da tia.

Corre Cipó, na casa da avó.

Lencinho na mão, caiu no chão.

Moça bonita, do meu coração...Um, dois, três!

Autor desconhecido

Ao cantar a parlenda “Corre cutia”, as crianças, organizadas em roda, vivenciam uma dinâmica corporal e coletiva. Uma delas, portando um objeto comum — como um pano, brinquedo ou bola — percorre a parte externa do círculo formado pelas demais. Quando a canção termina, essa criança deposita o objeto na mão de outra participante, que, segundo as regras do jogo, precisa levantar-se e correr atrás da que estava do lado de fora. Trata-se, portanto, de uma brincadeira em que a música é parte estruturante da própria dinâmica.

Assim como ocorre em outras cantigas e jogos tradicionais (como “Passa anel”, “Uni, duni, tê”, “Pico-picolé” entre outras), é necessário que todas as crianças encontrem uma certa harmonia no cantar, de modo a manter o ritmo e a sincronia na execução das regras. A cadência coletiva e o canto em uníssono são elementos essenciais para o êxito da brincadeira, uma vez que o fim do verso marca a mudança de ação.

Joly e Zenker (2003, p. 116) confirmam esse aspecto integrador ao afirmar que:

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e

¹⁶ Músicas populares incorporadas em brincadeiras tradicionais. Utilizam versos rimados simples e ritmados.

curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

As brincadeiras sonoras, nesse sentido, representam uma das muitas possibilidades de as crianças exercitarem seu potencial criativo e de produção cultural. Ainda que reproduzam certos elementos tradicionais, elas constroem repertórios singulares, elaborando interações específicas, criando adaptações de regras conforme o grupo ou reinventando a brincadeira, atribuindo novos papéis, enredos e significados.

O ensino de música, portanto, não deve ser entendido como mera recreação. Como destaca Falcão (1997, p. 8), trata-se de uma necessidade formativa:

Estudar música não é mera diversão. É necessidade. Ensinar música é obrigação da escola, bem como valorizá-la tanto quanto às demais disciplinas, visando desenvolver todo o potencial dos alunos nas diversas áreas do conhecimento. [...] Não basta ensinar 'musiquinhas'. É preciso incentivar a ouvir, perceber, captar e sentir o mundo sonoro de uma forma ativa, propondo estratégias que levem a criança ao conhecimento da música de diferentes povos, épocas e compositores.

A musicalização infantil começa com atividades que favorecem a exploração de sons e timbres, passando pelo desenvolvimento da percepção rítmica, melódica e harmônica, até alcançar a criação e expressão musical própria. Trata-se de um processo que amplia o universo sensível das crianças, favorecendo a apropriação da linguagem, das culturas e das experiências estéticas.

A música é, portanto, elemento de essencial relevância na apropriação da cultura, da linguagem e das brincadeiras. Cantar na infância é um ato de sensibilização: colore os sentidos, dá forma ao invisível, constrói imaginação e abre caminhos para uma escuta ativa do mundo.

2.3 CULTURA, IDENTIDADE E MANIFESTAÇÕES TRADICIONAIS

*O Brasil é para ser cantado e dançado*¹⁷

O que constitui um povo? É possível afirmar que sua cultura é um elemento central para compreendê-lo. Seus conhecimentos, tradições, modos de viver e produzir, assim como sua história e as trajetórias construídas em relação à organização social e geográfica, compõem o conjunto de saberes e práticas que

¹⁷ Lydia Hortélio. Disponível em: <https://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/>

compõem uma sociedade. Esses elementos não podem ser dissociados, uma vez que o trabalho material está intrinsecamente ligado ao trabalho intelectual. Em grande medida, o sujeito é constituído contextualmente; ou seja, boa parte do que “forma” um indivíduo está diretamente relacionado ao lugar, tempo e modo como ele está inserido no mundo. Isso significa dizer que ele é, em parte, condicionado pelas diferenças culturais que o distinguem dos demais seres humanos. A cultura, portanto, é aquilo que diferencia os seres humanos dos demais animais, mas também aquilo que distingue os próprios humanos entre si.

Vigotski (1991) atribui à dimensão cultural uma importância fundamental no processo de desenvolvimento humano. Embora reconheça o papel das condições biológicas como ponto de partida, ele ressalta que a formação do ser humano tal como o conhecemos hoje decorre das complexas potencialidades simbólicas, que envolvem a elaboração e apropriação de signos, e da natureza social intrínseca à espécie humana:

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural” (Vigotski, 1991, p. 34).

A cultura, nesse sentido, ganha relevância como um sistema simbólico constituído historicamente, e que é decodificado e internalizado pelas gerações seguintes. A linguagem torna-se, então, sua principal ferramenta de mediação, permitindo aos sujeitos apropriarem-se dos sentidos, construir objetivos e materializarem suas ações, como apontam Lóssio e Pereira (2007, p. 1): “do imaginário, do simbólico para as formas de sobrevivência”.

Lóssio e Pereira (2007) evidenciam a potência transformadora da cultura enquanto elemento estruturante da experiência humana. Ao destacar que os signos e símbolos não são apenas abstrações, mas instrumentos efetivos de organização da vida, os autores apontam para a dimensão concreta do simbólico: é a partir das representações culturais que os sujeitos constroem sentidos, organizam suas práticas e, sobretudo, desenvolvem estratégias de sobrevivência.

Nesse sentido, a cultura não pode ser entendida apenas como patrimônio ou expressão estética, mas como campo ativo de mediação com o mundo, através da

qual os indivíduos se posicionam, se organizam socialmente e produzem modos de vida. A linguagem, como mediadora por excelência, é o elo entre o mundo subjetivo e a realidade objetiva, entre o pensamento e a ação.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção histórico-cultural de Vigotski, ao afirmar que a interiorização de elementos culturais permite a construção de funções psicológicas superiores. Em suma, os signos culturais — frutos do imaginário e da tradição — são ressignificados pelas gerações, operando como meios de continuidade, resistência e criação frente às exigências da existência.

Essa construção cultural constitui, também, a base para a elaboração de uma identidade coletiva. A partir da produção de sentidos, a arte se desenvolveu como uma das expressões mais significativas da experiência humana — não apenas por meio de símbolos visuais e iconografias, mas também pelas narrativas, canções, celebrações e ritos tradicionais, sem mencionar as demais linguagens, como a dança, o teatro, o cinema e o circo. Tais manifestações compõem o saber cultural de um povo, ainda que, no momento de sua criação, nem sempre houvesse a intenção consciente de produzir um "saber" formalizado.

Essas manifestações atravessam gerações e permanecem visíveis nas produções artísticas, nas cosmovisões, nos modos de educar as crianças, nas formas de celebrar a vida e a morte, nas crenças religiosas, nas práticas comunitárias e nos gestos cotidianos. Elas estão inscritas nas festas populares, nas danças, nas parlendas, nas rezas, nos mitos e nos modos de contar histórias. Tudo isso conforma um patrimônio imaterial que, embora muitas vezes invisível à lógica institucional, constitui o tecido simbólico e afetivo da cultura de um povo.

É interessante observar que muitas manifestações culturais permanecem desde a formação ontológica dos indivíduos. Nas brincadeiras e canções típicas da infância reside grande parte do que se denomina cultura, principalmente por estarem fundamentadas na linguagem. Os jogos envolvem comunicação, regras, limites e a própria criatividade; as músicas e cantigas utilizam-se da linguagem associada à apresentação de elementos do mundo real — ainda que mediados pela fantasia — como ocorre nas canções cantadas para as crianças ou, em certos casos, por elas mesmas, quando têm o desejo de cantar cultivado e incentivado.

Contudo, durante meu processo de escolarização, percebi que essa prática era rara, embora, a partir de uma análise exploratória sobre seu referencial curricular, a música esteja presente em diversas documentações pedagógicas, tanto

em âmbito nacional quanto regional. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já apontava, em 1998:

Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música (Brasil, 1998, p. 51, vol. 3).

Além da forma como a linguagem musical se dá — ou seja, seu aspecto estético e sonoro — é fundamental refletir também sobre o conteúdo das canções, intencionais ou não. Muitas composições voltadas à infância possuem objetivos que vão além da fruição estética (embora esta também esteja presente), pois estabelecem um contato direto da criança com a língua, explorando seus elementos de articulação vocal e gestual.

As canções fazem parte de um processo maior de internalização cultural, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a cultura se estrutura através da linguagem. Segundo Vigotski (1991), tanto a linguagem quanto o pensamento têm origem na interação social. No entanto, diferentemente de uma perspectiva meramente mecanicista de estímulo-resposta, ele enfatiza que a ação mediadora — ou “mediação” — exige um trabalho psicológico profundo, responsável pela reelaboração simbólica dos signos culturais.

Não se trata, portanto, de uma evolução linear do pensamento, mas de uma estruturação que se forma a partir das experiências culturais às quais a criança está exposta. A forma de pensar, de organizar ideias e de interpretar o mundo está diretamente relacionada à língua na qual se é alfabetizado, não apenas por sua gramática, mas pelas raízes simbólicas e culturais que essa língua carrega.

A pluralidade cultural é, sem dúvida, uma das grandes riquezas do Brasil. Trata-se de uma nação constituída por centenas de etnias originárias e por muitas outras trazidas no processo de imigração, posterior à colonização europeia. A história da formação do Estado brasileiro está marcada por processos de apagamento, resistência e hibridismo cultural, que produziram uma diversidade de manifestações expressas na linguagem, na arte, na música, nos ritos e nas festas populares. Essas manifestações compõem um vasto repertório que contribui para a construção da identidade nacional, e precisam ser reconhecidas, valorizadas e incorporadas ao cotidiano educativo — especialmente na infância, fase decisiva para o contato sensível com a cultura, a linguagem e a arte. “[...] a música tradicional da

infância é o que de mais sensível e mais essencial existe na cultura de um povo. É o nascedouro da cultura brasileira” (Hortélio, s/d)¹⁸. Assim, a língua, enquanto forma de comunicação e expressão simbólica, está diretamente vinculada às produções culturais de um povo.

Lydia Hortélio, estudiosa da cultura da infância, já citada nas páginas anteriores da pesquisa, destaca como, dentro do cosmo cultural brasileiro, a música exerce um papel de destaque no desenvolvimento humano, por integrar afetividade, conhecimento e pertencimento. Para ela, a música é simultaneamente uma referência afetiva e um meio de mediação simbólica entre o sujeito e a cultura a que pertence: “A língua é a coluna vertebral da música do Brasil. É ela que dá os acertos e fraseados da música. É isso que faz a gente brasileiro. Tem muitas alegrias encobertas na experiência da música” (Hortélio, s.d.).

Além disso, Hortélio enfatiza que o ato de criar música é uma necessidade humana essencial. Em seu depoimento no documentário *Tarja Branca* (2014)¹⁹, comenta que: “Se não fosse para cantar, já estava nascendo sem as cordas vocais. O boi muge, o passarinho pia, a gente pia se quiser, muge se quiser, relincha se quiser, mas canta todos os cantos se quiser”.

No entanto, para além da forma, é importante refletir também sobre o conteúdo dessas canções. Mesmo que nem sempre tenhamos clareza de seus significados originais ou das intenções históricas por trás de suas composições, é certo que elas carregam raízes culturais, que podem — e devem — ser retomadas e exploradas pedagogicamente. A materialidade desses elementos — como ritmos, expressões idiomáticas, imagens poéticas e contextos históricos — contribui para a imersão das crianças em um universo simbólico que comunica modos de ser, sentir e viver no mundo. Entretanto, é preciso reconhecer que, inseridas nesse mesmo universo simbólico, algumas canções tradicionais também carregam marcas de preconceito, discriminação e estereótipos, muitas vezes naturalizados por força da repetição ao longo das gerações.

Letras que trazem termos pejorativos, narrativas racistas, representações de gênero baseadas em submissão ou violência, ou ainda ridicularizações de determinados grupos sociais, devem ser cuidadosamente analisadas pelo professor.

¹⁸ Disponível em: <https://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/>

¹⁹ HORTÉLIO, Lydia. *Depoimento*. In: TARJA BRANCA: a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, 2014.

Isso não significa que tais canções devam ser simplesmente banidas ou censuradas, mas que devem ser objeto de problematização crítica no ambiente educativo, onde se forma o olhar sensível e ético das crianças para o outro. Ignorar essas camadas simbólicas pode levar à reprodução acrítica de discursos excludentes, comprometendo a construção de uma cultura de respeito, diversidade e equidade.

Assim, cabe ao educador assumir uma postura crítica e sensível, selecionando o repertório com responsabilidade, e promovendo momentos de escuta, conversa e ressignificação das canções. Esse trabalho, quando realizado com intencionalidade pedagógica, favorece não apenas o contato da criança com a linguagem e a cultura, mas também a formação de uma consciência cidadã, que reconhece e valoriza a pluralidade ao mesmo tempo em que rejeita qualquer forma de opressão simbólica ou violência cultural.

Por exemplo, consideremos a seguinte música popular:

*Alecrim, alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Foi, meu amor,
Quem me disse assim,
Que a flor do campo
É o alecrim.²⁰
Autor desconhecido*

Camila Hoshino (2019), ao refletir sobre a cultura da música infantil e tomando Lydia Hortélio como uma de suas principais referências, analisa essa canção como exemplo de como músicas populares — mesmo aquelas que não foram compostas originalmente para a infância — carregam profundos significados culturais. Ela destaca como os elementos simbólicos dessas músicas, muitas vezes naturalizados, comunicam valores, territórios e identidades.

Em sua análise, Hoshino destaca (2019, s/p)

Uma planta, um animal ou uma onomatopeia. Seja nos campos de alecrim, originais do Mediterrâneo, ou no cerrado brasileiro de Tocantins, lugar em que crianças e jovens do povoado quilombola de Mumbuca, na região de Mateiros, substituíram nas cirandas 'alecrim' por 'capim dourado', haste que

²⁰ Letra extraída do documento disponibilizado pelo MEC "Coleção Conta pra Mim - Cantigas" de 2020.

dá origem aos artesanatos tradicionais da região: a palavra cantada carrega e comunica elementos próprios de um território.

A relevância da música como manifestação cultural na história brasileira é amplamente reconhecida. Já no século XIX, o artista francês Jean-Baptiste Debret registrou a presença da música como um traço marcante da identidade nacional. Em sua obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, ele escreve:

O caráter da música brasileira deve sua melodia não somente à harmonia da língua nacional, mas ainda à imaginação tão sensível desse povo que nasceu músico. Entretanto, como por toda parte, nesse paraíso terrestre, o caráter musical está submetido à influência do caráter particular dos habitantes de cada uma das províncias do império (Debret, 1940, p. 101).

Essa expressão artística, portanto, não pode ser limitada apenas ao repertório já conhecido ou institucionalizado. Pelo contrário, o que é novo, distante ou pouco familiar precisa integrar as experiências musicais das crianças, permitindo o contato com a diversidade de culturas que compõem o Brasil.

Recordo, por exemplo, uma experiência vivida durante os estágios obrigatórios, que se revelou particularmente significativa. Em uma escola que atendia turmas desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, a comunidade escolar recebeu uma banda itinerante de indígenas da etnia Tupi-Guarani, a qual, infelizmente, não recordo seu nome, convidada a apresentar suas músicas autorais e tradicionais. A visita foi articulada em consonância com projetos interdisciplinares desenvolvidos por várias turmas, que estudavam a cultura dos povos originários brasileiros.

O impacto dessa vivência foi muito relevante. As músicas entoadas — em sua língua nativa — reverberaram intensamente entre as crianças, professores e familiares. Os cantos falavam da natureza, da alegria, da dor e da ancestralidade. Posteriormente, os significados foram traduzidos e debatidos com as crianças. O ponto central dessa experiência, no contexto deste trabalho, é que a música não foi um elemento acessório, mas sim eixo estruturante de um processo pedagógico potente. Nesse caso, ela se revelou como objeto de conhecimento e também como linguagem educativa capaz de ampliar percepções, afetos e pertencimentos.

Uma das canções entoadas foi a seguinte:

Quadro 01 – Música indígena - “*Ñande mbaraete’i katu*”,

<i>Letra em Guarani</i>	<i>Tradução</i>
<i>Ñande mbaraete’i katu</i>	<i>Vamos, sim, nos fortalecer</i>
<i>Pavê’i jupivegua’i</i>	<i>Todos juntos</i>
<i>Ñamonhendu’i katu</i>	<i>Vamos, sim, cantar nossos cantos</i>
<i>Mborai javy’a awã</i>	<i>E ser felizes</i>
<i>Javy’a awã</i>	<i>[refrão repetido]</i>

Fonte: elaborado pelo autor

A canção, intitulada “*Ñande mbaraete’i katu*”, comunica uma mensagem de fortalecimento coletivo. Mais do que isso, a forma como foi performada evidencia a coerência entre linguagem, ação e sentido. A roda, os corpos em movimento e o canto uníssono construíram uma experiência comunitária de afeto, escuta e pertencimento — e as crianças foram protagonistas desse momento, reafirmando o poder da música como elemento estruturante da cultura e da educação.

Essa experiência aponta para a urgência de ampliar os repertórios musicais presentes nas instituições educativas, sobretudo na Educação Infantil. É fundamental que as escolas reconheçam e valorizem as manifestações culturais dos povos originários, das comunidades quilombolas e das culturas africana e afro-brasileira, assegurando que essas expressões estejam presentes não apenas como temas pontuais, mas como conteúdos curriculares permanentes, que dialogam com os territórios, com as identidades das crianças e com os princípios de uma educação antirracista.

Infelizmente, observa-se que muitas propostas pedagógicas ainda se baseiam em repertórios musicais importados e eurocentrados, como canções vinculadas à indústria cultural estadunidense — especialmente as associadas a produtos da Disney — ou a tradições europeias desvinculadas das realidades brasileiras. Tal escolha, muitas vezes acrítica, reproduz lógicas de apagamento

cultural, invisibilizando as manifestações locais, regionais e nacionais, que carregam saberes, histórias e afetos fundamentais para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e enraizados em suas comunidades.

Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante explorar manifestações culturais que estejam vivas no cotidiano das crianças, como o Boi de Mamão na Ilha de Santa Catarina — expressão da cultura popular que articula música, teatro, dança e narrativas orais, e que será abordada na próxima seção deste trabalho.

2.4 O BOI DE MAMÃO, A FANTASIA E A MUSICALIDADE NA ILHA DE SANTA CATARINA

Início esta seção apresentando algumas das músicas que tradicionalmente iniciam a cantoria do Boi de Mamão nas apresentações realizadas pelas turmas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), espaço que abriu as portas para as estudantes de graduação a presenciarem

A chamada para cantar o Boi

*Vamos, moreninha – Vamos até lá
Vamos lá na vila – Para ver meu boi dançar
Eu caio, eu caio – Na boca da noite
Serenó, eu caio
A folha do limoeiro – Tem cheiro de limão
Morena, me dá um beijo – Que eu te dou meu coração
Ai, ai, ai, meu boizinho é dançador!
Ai, ai, ai, meu boizinho é dançador!*

O boi adoece

*O meu boi morreu – Que será de mim?
Manda buscar outro, maninha – Lá no NDI
Vem cá, doutor! – Ô, seu doutor!
Ai, que dor! Ai, que dor!*

*Adaptação Coletiva do NDI –
Universidade Federal de Santa Catarina*

Vale destacar a importância de se considerar quem canta o folgado, e onde ele é cantado. No caso aqui relatado, trata-se de um Núcleo de Educação Infantil vinculado à UFSC, localizado no bairro da Trindade, em Florianópolis, Santa Catarina. Ressalta-se que existem diversos "bois" em diferentes regiões do Brasil. A nomenclatura "Boi de Mamão" é característica da faixa litorânea entre o norte do estado do Paraná e o litoral catarinense. Embora não haja consenso sobre a origem do nome, é possível observar aproximações com outras manifestações similares, como o Bumba-meu-boi nordestino, o Boi Bumbá amazônico e o Boi de Reis, cada qual com suas especificidades regionais, conforme já mencionado nas páginas iniciais desta pesquisa.

Manifestações como essa são parte de um repertório folclórico particular, considerando a definição desse termo em relação a cultura popular, como trazem Raizer e Fantin (2008, p.44), ao escrever:

Não pensamos a cultura popular como Folclore, como um conjunto de crenças, objetos e práticas tradicionais, assumindo uma ideia de uma coisa do passado que se mantém hoje. Pensamos numa prática viva que traz elementos que se constituíram na história da vida de quem esteve na frente da brincadeira do boi-de-mamão e alimenta as atuações de quem como brincante recria e cria novas formas de brincar de boi-de-mamão, que o referencia vivo, atuante e necessário, como patrimônio que lhe garante o direito de continuar existindo e lutando, mesmo que em poucas aparições ele se faça presente, seja nas festas da Igreja ou nas escolas, seja em espaços reservados para o seu direito de resistir e, ao existir, seja lhe dado o desafio de dialogar com o outro, sejam eles velhos, sejam eles novos moradores do bairro.

Entende-se, a partir dessa definição, que essa cultura é viva, portanto, em constante transformação, suas manifestações típicas são ressignificadas com os sujeitos que vêm a compor, isso inclui as formas com que o Boi-de-mamão se apresenta, ao mesmo tempo singular à sua região, mas que apresenta apropriações narrativas em comum com outros festejos pelo Brasil.

Como observa Soares (1979), no Nordeste o Bumba-meu-boi tem caráter mais dramático, enquanto no Sul ele assume uma forma mais graciosa e coreografada, voltada ao riso e à brincadeira, especialmente entre as crianças:

No Nordeste o bumba-meu-boi tem apresentação mais dramática. No Sul se apresenta um boi de criação mais graciosa, com coreografia mais alegre. É uma brincadeira preferida das crianças, a despeito mesmo do seu temor pelas investidas do boi e da fantasmagórica bernúncia (Soares, 1979, p. 46).

Um exemplo emblemático dessa adaptação é a substituição do verso “Lá no Piauí” por “Lá no NDI”, o que demonstra como o canto é adaptado pelas comunidades escolares e suas vivências locais. Mesmo dentro do município de Florianópolis, há diferenciações entre os bois da Barra da Lagoa, do Ribeirão da Ilha, do Rio Vermelho, de Santo Antônio de Lisboa, da Vargem Grande²¹, entre outros. Cada comunidade imprime ritmos, vocabulários, personagens e tempos próprios, tornando o Boi de Mamão uma manifestação autoral, afetiva e coletiva. Essa diversidade se deve, em grande parte, ao esforço das comunidades em manter viva uma tradição cultural voltada às crianças.

Essa diversidade regional encontra respaldo nas palavras de Turner (1999, p.46):

As identidades nacionais não são nem genéticas nem hereditárias, ao contrário, são formadas e transformadas no interior de uma representação [...] Como todas as nações, mas bem mais do que a maioria delas, somos híbridos culturais e vemos esse processo como um fator de potencialização de nossas faculdades criativas.

Segundo Dolarécio (1979), os bois brasileiros guardam semelhanças com os touros de fantasia fabricados pelos povos ibéricos, em especial pelos açorianos, povo que migrou para o litoral catarinense a partir do século XVIII. Luís da Câmara Cascudo (1988, p.193) registra:

Houve também na Espanha e Portugal os touros fingidos, feitos de vime, bambu, arcabouço de madeira frágil e leve, recoberto de pano, animado por um homem no seu bojo dançando e pulando para afastar o povo e mesmo desfilando diante de reis.

Contudo, Cascudo também afirma que o boi brasileiro não é simples herança tauromáquica, mas uma criação simbólica brasileira, um “legítimo boi-de-era” (p. 194), resultado das adaptações culturais feitas pelas comunidades locais.

As comunidades açorianas que chegaram ao litoral sul-brasileiro — e fundaram vilas como Desterro (atual Florianópolis), Laguna e São Francisco do Sul — trouxeram consigo práticas culturais, arquitetônicas, alimentares e festivas. Uma dessas práticas era o folguedo do “boi falso” ou “boi de pano”, que permaneceu vivo na cultura local.

²¹ Bairros localizados em diferentes regiões geográficas e socioeconômicas do município de Florianópolis/SC.

Na dissertação de Gonçalves (2000), sobre os cantadores do Boi de Mamão em Florianópolis, há um relato oral de José Manoel Agostinho, morador da Barra da Lagoa, que ilustra uma das possíveis origens populares do nome "Boi de Mamão":

[...] o Boi de Mamão principiou do menino que foi à venda comprar bolacha para a mãe. Um vizinho pregou-lhe uma peça usando um mamão maduro com uma vela acesa dentro, assustando-o. O menino, apavorado, correu gritando: 'um boi de mamão, um boi de mamão'. Daí surgiu a ideia de fazer um boi de pano para brincar" (p. 23).

Para Gonçalves, mais importante do que descobrir a origem "oficial" do nome, é contextualizar o que se faz e o que se aprende. Ele destaca que contar histórias às crianças não deve ser um fim em si mesmo, mas um ato pedagógico de construção de sentido.

A manifestação do Boi de Mamão configura-se como prática cultural que articula música, narrativa, oralidade e afetos — e é por meio dela que se comunicam valores, modos de vida, saberes e experiências. Como aponta Farias (2000, p.89): "As identidades culturais regionais expressam valores específicos de uma cultura mais ampla [...] o 'saber ser e o saber fazer de um povo.'" Ele é, portanto, um exemplo expressivo de oralidade brincante. Sua apresentação envolve coreografias livres, improviso e música — elementos que possibilitam protagonismo das crianças e participação coletiva: "são manifestações folclóricas marcadas por coreografias livres, em que os movimentos dos praticantes, a musicalidade e as cantorias, quando existem, refletem a criatividade e a improvisação" (Farias, 2000, p. 378).

Durante o auto do boi, surgem personagens diversos que enriquecem a narrativa: o doutor, o vaqueiro, a cabra, o cavalinho, a maricota, o urubu e, claro, a bernunça — figura monstruosa, dita como devoradora de crianças desobedientes. Nesse aspecto Pereira (2010, p.17-18) destaca: "é somente em Santa Catarina que ela aparece [...] uma figuração do bicho-papão, com ecos de tradições como a narrativa de Pinóquio ou do demônio bíblico que devora crianças."

Essas figuras folclóricas e personagens trazem à tona um imaginário coletivo que mistura catolicismo, cultura popular, medos infantis e moralidade social — compondo uma festa onde se celebra a vida, a coletividade e a reinvenção das tradições.

As imagens 04, 05 e 06 apresentam alguns dos personagens típicos do Boi de Mamão em Florianópolis/SC

Imagem 04 - Bernunça



Fonte: Instagram @Boidemamaopetinho

Imagem 05 - Boi-de-mamão e Crianças à beira do Canal da Barra da Lagoa



Fonte: Instagram @Arredaboi

Imagem 06 - Bernunça e Maricota



Fonte: Instagram

O fim do auto do Boi de Mamão se encerra com uma nova “chamada”, desta vez dedicada à celebração e despedida. Trata-se de um momento festivo em que todos os personagens do enredo dançam, brincam e cantam juntos, num gesto de agradecimento e encerramento da apresentação:

Grande Baile de Despedida

Vamos embora, minha gente

Bananeira chorá, chorá

Pr'um lugar bem diferente

Bananeira chorá, chorá

Nosso boi já vai s'embora

Agradece o povo daqui

Obrigado pelas palmas

Vamos voltar pr'o NDI

Nosso boi já vai

Vai deixar saudades

Ele é brincador

Pra todas idades

Lê, lê, lê, lê... Olará!

Adaptação Coletiva - NDI - Universidade Federal de Santa Catarina

As imagens apresentadas anteriormente, em especial a de número 05, evidencia a presença significativa de crianças assistindo ao teatro do Boi de Mamão. Essa participação ativa e atenta é resultado de incentivos culturais promovidos tanto por instituições governamentais e privadas quanto, principalmente, pelas comunidades locais de Florianópolis. Essas comunidades têm mantido viva a tradição do Boi de Mamão, especialmente ao envolver as crianças em atividades artísticas como a montagem de fantasias e roupas — um processo colaborativo no qual elas participam ativamente das decisões criativas, escolhendo cores, materiais e formas a serem incorporadas nas apresentações.

Contudo, o elemento central dessa prática cultural está na musicalidade, que orienta toda a movimentação cênica do grupo. A cantoria, como destaca Rosa (2002), organiza o ritmo das ações e determina a entrada e saída dos personagens, bem como as coreografias e interações entre os dançarinos e o público. As músicas são estruturadas em versos improvisados, seguidos por refrões repetidos por todos. Esses versos, criados no momento da apresentação, tratam de acontecimentos locais, do cotidiano do grupo e da comunidade, funcionando como forma de afirmação da identidade coletiva e territorial.

A partir dessa organização teatral e musical, é possível compreender o Boi de Mamão como uma grande brincadeira cultural, que integra crianças e adultos em um processo criativo e expressivo profundamente imbricado nas tradições da comunidade. Essa prática evidencia que o processo educativo das crianças não se limita ao espaço escolar, mas é continuamente atravessado por experiências que ocorrem fora dos muros da escola, em diálogo com o território, a memória e a cultura local.

Como argumenta Magalhães (2017), é fundamental estimular ações educativas que valorizem as memórias da cidade em que as crianças vivem. A incorporação da festa do Boi de Mamão ao cotidiano das instituições educativas — como ocorre no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina — representa um exemplo potente de como a escola pode

reconhecer, acolher e promover a cultura regional como parte integrante do processo pedagógico.

Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos e passa a ser um território vivo, onde brincar, cantar, dançar e rir fazem parte do aprendizado. Como afirmam Freire e Shor (1986, p. 195), "os alunos têm que fazer humor também", pois uma sala de aula sem amor, cor e afetividade "sabota o projeto libertador".

O aprendizado, portanto, também se dá nas práticas culturais. No caso do Boi de Mamão, ao cantar os versos e acompanhar o enredo com o corpo em movimento, as crianças exercitam a linguagem, desenvolvem ritmos internos e coletivos, exploram suas capacidades motoras e expressivas, e, sobretudo, encontram espaço para fazer ecoar suas vozes — tanto no sentido literal quanto simbólico.

Festas como essa tornaram-se parte da tradição dos ilhéus e são tão significativas para a identidade cultural da Ilha de Santa Catarina que foram reconhecidas como patrimônio cultural do município de Florianópolis. A Lei Municipal nº 9.144, de 2019, declara como Patrimônio Imaterial Cultural ou Intangível a manifestação cultural folclórica "Folguedo do Boi-de-Mamão / Danças do Boi", realizada no município (Florianópolis, 2019). Da mesma forma, a Lei nº 10.164, de 2016, institui o dia 20 de agosto como a data oficial de comemoração dessa prática festiva (Florianópolis, 2016).

O Boi de Mamão compõe uma parte essencial da história e da cultura tradicional da cidade, envolvendo a participação intergeracional da comunidade — da montagem dos materiais e figurinos à encenação do auto, que é vivenciada de forma coletiva e afetiva. Sua realização envolve o empenho de mestres da cultura popular, artistas, crianças, familiares e educadores. A interação das crianças com essa tradição representa uma potente forma de inserção na cultura local, possibilitando a vivência da arte popular como espaço de aprendizagem, de afeto e de construção da identidade.

Por essas razões, o Boi de Mamão é mais do que uma brincadeira ou uma apresentação folclórica: ele é um patrimônio vivo, que expressa o modo de ser e de sentir do povo manezinho²², servindo como ponte entre o passado e o presente,

²² Nome tradicional dado àqueles nascidos na ilha de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina.

entre o brincar e o aprender, entre a memória coletiva e a invenção cotidiana. Preservá-lo, valorizá-lo e inseri-lo nas práticas pedagógicas significa reconhecer o valor da cultura popular como eixo estruturante da educação das infâncias.

3 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A MÚSICA E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo, volto a destacar o problema de pesquisa, conforme apresentado nas páginas iniciais deste trabalho: *"De que maneira a música, enquanto linguagem artística e cultural, especialmente em sua vertente regional, com ênfase no Boi de Mamão, é desenvolvida e incorporada como dimensão educativa nas propostas pedagógicas da educação infantil nos documentos oficiais da rede municipal de Florianópolis?"*

Portanto, nos parâmetros de uma pesquisa documental, a análise incidiu sobre a documentação pedagógica, que constituiu o centro desta etapa reflexiva, buscando, nas orientações, currículos e diretrizes pedagógicas da Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, a presença, ou não, da linguagem musical como forma de conhecimento integrada aos projetos pedagógicos.

Além disso, conforme constou no questionamento formulado, investigou-se se as manifestações culturais tradicionais foram apresentadas como temas do currículo, considerando, quando existente, seu conteúdo especificado e sua forma propositiva de trabalho com as crianças no contexto da educação infantil.

3.1 A MÚSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

O levantamento da documentação pedagógica referente à educação infantil realizou-se, principalmente, a partir do acervo disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio de sua Diretoria de Educação

Infantil (DEI). Este acervo contém as principais diretrizes para o andamento do trabalho pedagógico nas instituições de ensino, orientações destinadas às professoras e professores da rede, bem como aos demais trabalhadores da educação que atuam cotidianamente nas escolas e NEIMs. Todos que compõem esse espaço educativo partilham do mesmo compromisso: a educação das crianças, que está, evidentemente, intrinsecamente associada aos cuidados com seu bem-estar físico, bem como à intencionalidade pedagógica que afirma os deveres e garante os direitos da infância.

Assim, ao abordar as documentações que orientam a rede de ensino do município, torna-se imprescindível considerar a temática do currículo e suas características, como o fato de ser um campo marcado por disputas econômicas, sociopolíticas e culturais (Chizzotti; Ponce, 2012). Essas disputas associam-se, geralmente, à “ideia de seleção e de ordem na classificação dos conhecimentos/experiências considerados socialmente válidos aos processos educativos institucionalizados” (Ponce; Durli, 2015, p. 778).

O campo educacional, dessa forma, configura-se como um pilar estratégico de controle e padronização do que é ensinado e do que é aprendido, sendo operacionalizado, sobretudo, por meio do currículo, o qual “surge como um poder regulador da aprendizagem com a missão de justificar o controle e a racionalização do processo de aprender” (Ponce; Durli, 2015, p. 779).

O conceito de currículo, além de sua origem epistemológica na palavra latina *curriculum*, ou no *cursus honorum*, que indicava um literal “caminho” ou ordenação dos saberes, assume também significados críticos e analíticos, conforme destaca Sacristán (2012, p.17):

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

Esse caráter regulador, para Sacristán (2012), não se limita apenas aos conteúdos abordados ou aos objetivos que geralmente acompanham esses documentos como finalidades educativas. A organização curricular, muitas vezes linear, regula não apenas os tipos de conhecimento e as propostas associadas a

eles, mas também as próprias pessoas inseridas nessa lógica eficientista. É importante ressaltar, nesse contexto, a não-neutralidade do currículo: as determinações sobre a educação nacional sempre estiveram associadas a decisões políticas, ora destacando, ora desvalorizando certos conteúdos e concepções. Assim, o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel” (Sacristán, 2012, p. 23), estando em constante conflito tanto em sua forma quanto em seu conteúdo.

Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para uma perspectiva crítica, que desvendou tais intencionalidades e passou a compreendê-lo como uma possibilidade de busca por igualdade — social, política e humana — e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico e da prática curricular tem revelado o quanto a sociedade contemporânea, especialmente no século XXI, revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, tornando ainda mais urgente o avanço da reflexão sobre a teoria e a prática curriculares (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 27).

O debate sobre o currículo tem, assim, se transformado. Quando colocado sob uma perspectiva crítica, compreende-se que ele pode ser elaborado de diferentes formas, desde que aqueles que o formulam estejam conscientes de que se trata de um documento em constante mudança. Um currículo pré-estabelecido, que não leva em conta quem ele pretende atender, revela-se desqualificado e incoerente com as transformações sociais e com a dinâmica das práticas culturais. Nesse sentido, compreende-se que “não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida” (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 34). Assim como enfatiza a metáfora:

[...] boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias (Gimeno Sacristán, apud Chizzotti; Ponce, 2012, p.34).

A educação infantil contemporânea, cada vez mais distante da concepção assistencialista da “creche” — entendida como espaço onde as crianças permaneciam para que pais e mães pudessem trabalhar — vem construindo, há algum tempo, uma identidade própria, pautada em princípios como “a emancipação, a pluralidade, a alteridade, os direitos sociais, as culturas e manifestações próprias dos mundos infantis” (Batista, 2008, p. 56). Assim, a função dessas instituições se amplia, deixando de ser apenas um espaço de cuidado, para também constituir-se como um espaço educativo.

É evidente, contudo, que à medida que certos desafios são superados, outros tantos surgem, manifestando-se em diferentes formas e intensidades. Se antes a educação infantil se configurava como espaço prioritariamente de cuidado, agora também assume uma função educativa. Nesse novo cenário, emergem questões centrais: a superação da lógica escolarizante e padronizadora, frequentemente exemplificada pela rigidez das rotinas e currículos. Trata-se de decisões que tentam transpor aspectos da organização da escola tradicional para esta etapa da educação, embora, conceitualmente, ela deva se distanciar desse modelo escolarizante, apresentando uma dinâmica associada muito mais à experimentação da vida do que à simples apreensão de conteúdos.

Vai-se evidenciando, assim, que a dinâmica do cotidiano infantil não pode ser contida dentro de uma temporalidade estreita, que desvincula o tempo de brincar do tempo de aprender, assim como não deve subordinar os tempos sociais, culturais e biológicos a um tempo padronizado e homogêneo. (Batista, 2008, p. 59).

Existe, portanto, um ritmo distinto para a educação infantil em comparação com as demais etapas da educação básica, que não podem ser estruturadas da mesma forma. Esse aspecto torna imprescindível analisar criticamente o panorama nacional das documentações que fundamentam essa primeira etapa educativa.

Com a promulgação da LDBEN, em 1996, a educação infantil fortaleceu-se em termos de sua organização, assumindo maior protagonismo e validando seu caráter educativo, o que incluiu a proposição de um currículo no âmbito nacional²³. Parte das reivindicações oriundas das diversas formas de mobilização social — não sem embates e disputas — foi incorporada na Constituição de 1988, na qual a educação infantil foi reconhecida como dever do Estado e, posteriormente, integrada à educação básica pela LDBEN nº 9.394/1996. Esse reconhecimento promoveu uma significativa mudança na compreensão da função social e política da educação infantil, representando um avanço expressivo em relação à condição anterior. Assim, “o reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil, conferido pela legislação, marca o movimento de construção de uma nova identidade” (Ponce; Durli, 2015, p. 781).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estipula:

²³ Cabe destacar que o estudo conceitual do termo 'currículo' não constitui o foco central da problemática investigada nesta pesquisa. No entanto, reconhecendo sua relevância teórica e política, indicamos a leitura de autores que se dedicam a essa discussão, como Gimeno Sacristán, entre outros.

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996, art. 8º, IV).

Da mesma forma, ao estabelecer que um currículo nacional para a educação infantil deve ser construído, a legislação formula que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Existem, portanto, atribuições que se apresentam convergentes com o que foi discutido anteriormente, no sentido de que um currículo precisa carregar os marcadores regionais e considerar o contexto em que será implementado. Contudo, e isso emerge da reflexão sobre os poucos artigos e incisos posteriores, a proposição dessa legislação, ainda vigente, apesar de estabelecer a relevância pedagógica da educação infantil, não a descreve suficientemente, especialmente em sua lógica distinta da educação fundamental e média. Esse aspecto parece ter sido deixado para as páginas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne à educação infantil.

Nas versões que antecederam o documento aprovado, a criança e a particularidade de seus processos de apropriação do mundo foram detalhadas, justificando-se, assim, o uso do termo “campos de experiências” como organizador curricular, sob a perspectiva de preservar a centralidade da criança e de sua ação no ato pedagógico. Entretanto, o mesmo não ocorre no documento final, onde “campo de experiência” é tratado em sua dimensão praxiológica, ou seja, como situação de aprendizagem decorrente da intencionalidade do/a professor/a (Campos; Durli, 2020).

A BNCC, homologada em sua quarta versão, apresenta uma série de “campos de experiência”, que possuem semelhança com as “habilidades e competências” destinadas ao ensino fundamental e médio. Em ambos os casos, tratam-se de conhecimentos norteadores considerados mínimos para a efetiva participação das crianças na educação infantil. O estranhamento surge ao se definir tais campos através da proposição de “experiências”, tais como: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. Ao longo da

fundamentação, o documento trabalha com uma noção dúbia entre a experiência como atividade infantil e como proposição docente (Campos; Durli, 2020).

Além disso, a BNCC posiciona como foco da educação infantil a aquisição desses objetivos, que, “articulados aos campos de experiência repõem a perspectiva tecnicista na Educação Infantil, baseada num enfoque cognitivista e instrumental [...]” (Campos; Durli, 2020, p. 262), numa tentativa, ao que tudo indica, de conferir à educação infantil o caráter de continuidade preparatória para o ensino fundamental.

Como foi colocado anteriormente, essa é uma proposição para a educação infantil que é recusada pelo arcabouço teórico que sustenta este trabalho. A noção ambígua de experiência, conforme apresentada pela BNCC, precisa ser questionada: qual a importância conferida à educação infantil pela BNCC — as experiências ou os objetivos a serem atingidos? Tal indagação é central para esta pesquisa, uma vez que esse referencial curricular fundamenta muitas das práticas proporcionadas pelas instituições de educação infantil, incluindo “demandas de cursos de formação, de materiais didáticos, de assessorias” (Campos; Durli, 2020, p. 265), bem como as demais documentações regionais que as orientam.

No interior da BNCC — um documento oficial com aproximadamente seiscentas páginas, das quais apenas vinte são dedicadas à educação infantil —, cabe questionar se e como a temática da música aparece. A resposta é afirmativa: a música é mencionada dentro do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, onde lhe é atribuído o caráter de ferramenta pedagógica, inscrita no objetivo de: “Vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (Brasil, 2018, p. 41).

A partir da interação com essas linguagens, conforme descrito no referido campo de experiência, as crianças adquiririam novas formas de se expressar: “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 41).

Assim, a música aparece referenciada como uma das linguagens com as quais as crianças precisam se familiarizar para, então, desenvolver um senso “estético e crítico” e conseguir se expressar através dela. Essa definição, contudo, revela-se com tom utilitarista da música e das demais dimensões artísticas mencionadas, traçando uma linha direta entre o uso e a aprendizagem,

generalizando qualquer e toda forma de música como uma apropriação supostamente categórica.

De fato, elementos sonoros como timbre, altura e ritmo, bem como temáticas que tangenciam a música, como a escuta, são fundamentais na aprendizagem por meio das sonoridades. O documento não nega isso. Entretanto, a relevância atribuída à música é escassa. A questão observada é a superficialidade com que o documento aborda os próprios campos que são citados, embora estes sejam tão relevantes para a apropriação da linguagem e para a interação com a cultura.

É possível concluir, ao realizar a leitura da BNCC para a educação infantil, que, além do esforço em organizar a educação infantil como uma etapa preliminar à educação fundamental, o documento busca constituir um currículo nacional que, na prática, tenta homogeneizar o fazer pedagógico com bebês e crianças bem pequenas. Como analisado, tal proposta compartilha da lógica escolarizante, uma lógica que, teoricamente, não deveria ser comportada pela educação infantil, uma vez que esta contempla múltiplas temporalidades do corpo e da mente da criança, com uma organização substancialmente distinta do ensino metódico e conteudista que caracteriza o ensino fundamental.

A música presente neste documento é, portanto, uma caricatura da linguagem, tratada como importante apenas para “diversificar a expressão” e como um elemento com o qual a criança deve se familiarizar. Inicialmente, é possível assumir a conclusão de que esse espaço reduzido e superficial dedicado à música e às artes deixa margem para que as professoras das redes de educação infantil tenham maior liberdade de atuação nas propostas que envolvem esses “campos de experiências”.

Todavia, esse vazio teórico e conceitual — limitado a comentários sobre o que é considerado importante para essa etapa da educação básica — não fundamenta adequadamente o trabalho pedagógico, embora essa devesse ser a principal função de uma base curricular²⁴.

A análise prosseguiu com a leitura do currículo da educação infantil do município de Florianópolis, que foi outorgado em 2015. Embora anterior à BNCC, esse documento ajuda a estabelecer um panorama mais específico para a rede

²⁴ Existe, dentre os documentos relevantes para essa discussão, a justificativa das escolhas curriculares para a rede municipal de Florianópolis, no documento intitulado “Base comum curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis recontextualização curricular”, de 2021.

municipal, possibilitando observar, a partir da delimitação temática, onde e como a música está colocada como componente curricular. Esse currículo “visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis” (Florianópolis, 2015, p. 7), e comporta uma junção organizada de documentos que oferecem sustentação teórica às dimensões que envolvem a infância, tais como a brincadeira, a interação, a linguagem e o cuidado, amparando, assim, as professoras com as cores na paleta de tintas do fazer pedagógico.

Esse documento apresenta uma série de orientações sobre a mediação da música, por exemplo, ao iniciar falando dos primeiros anos da educação infantil:

Oferecer e explorar com os bebês e, em diferentes situações, objetos e instrumentos que produzam diferentes sonoridades: brinquedos musicais, objetos de madeira, metal, tubos e canos, sinos, despertadores, varais com materiais multicoloridos e sonoros, cortinas com aplique de chocalhos e outros materiais (Florianópolis, 2015, p. 18).

O que se depreende desse trecho é que a sonoridade é apresentada como uma dimensão educativa que pode enriquecer a experiência da criança — algo que, como discutido nos capítulos anteriores, é de vital importância, na medida em que os sons e seus significados são elementos constitutivos da realidade. Além das materialidades citadas, e para além do conhecimento sonoro como fim em si mesmo, destaca-se o que talvez seja mais significativo nesse campo: a necessidade de “organizar brincadeiras com e entre os bebês que envolvam imitações de sons, falas, gestos, a partir de músicas, histórias conhecidas e de livros apresentados” (Florianópolis, 2015, p. 18), indicando um forte indício da importância atribuída ao papel do som, especialmente da música, nas brincadeiras e histórias contadas e cantadas na educação infantil.

Mais adiante, os elementos que dão materialidade à música são inseridos no campo do experimento: “criar situações que as crianças possam explorar as possibilidades dos ritmos, entonações, melodias, tons, timbres, compasso e harmonia, que ajudem as crianças a descobrirem e identificarem os conceitos básicos da linguagem musical” (Florianópolis, 2015, p. 131).

Tais elementos são constitutivos da música, mas também são tópicos relevantes para o desenvolvimento da oralidade. A criança que fala muito alto, por exemplo, pode vir a desenvolver maior controle vocal através da prática do canto, regulando a altura da sua voz. As emoções são associadas às entonações vocais,

muitas vezes acompanhadas de inflexões, variações de volume e andamento das palavras. Assim, colocar essas noções em pauta configura-se como uma atenção importante dada à música.

Outro aspecto relevante refere-se à produção de materialidades instrumentais que podem gerar música, inclusive a partir de objetos nos quais tradicionalmente não se esperaria fazê-lo. O documento apresenta exemplos concretos desses materiais, que podem ser manuseados pelas crianças em suas experiências sonoras:

Proporcionar momentos de exploração e criação com materiais reutilizáveis tais como: garrafas plásticas e caixas de papelão de diversos tamanhos e cores, tubos de plástico e papelão, latas, rolhas, fios e lãs, tampinhas, copos, peças ou partes de brinquedos, chaves, sinos, CDs, tampas de panela, tubos de PVC, de metal, conexões, botões, peças de cerâmica, madeira, como cabos de vassoura, pedaços e/ou blocos de diferentes tamanhos e formatos, dentre outros, que permitam a construção de instrumentos musicais pelas crianças, profissionais e famílias (Florianópolis, 2015, p. 128).

O documento ainda apresenta uma série de proposições que situam a música como parte da experiência educativa cultural, como nas saídas pedagógicas para o encontro com manifestações culturais musicadas, citando, por exemplo, a capoeira, o maculelê e as danças de rua, assim como o contato com a: “diversidade de gêneros musicais, estilos, épocas e culturas: infantis, da nossa cidade, folclóricas, indígenas, africanas [...]” (Florianópolis, 2015, p. 128), o que também evidencia associações da prática musical com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), aspecto fundamental ao longo do percurso educativo.

Outro ponto a ser destacado é a valorização conferida à produção musical infantil, demonstrando um compromisso com a ampliação do repertório cultural da infância a partir da própria infância: “apresentar registros das composições sonoro-musicais criadas pelas crianças, visando à interpretação, explorando as possibilidades indicadas pelas crianças” (Florianópolis, 2015, p. 129).

O documento curricular, embora mais específico e propositivo que a BNCC, apresenta algumas características que suscitam estranhamento — a mais marcante delas refere-se à redundância em relação à música: são dezenas de vezes que ela é citada nas orientações, mas também dezenas em que a referência se repete sem trazer efetivamente novas proposições ou aprofundamentos, como a constante indicação para “apresentar instrumentos musicais”, mas de maneira um tanto vaga.

Essa constatação articula-se ao que foi discutido nos capítulos anteriores, sobretudo no que tange à superficialidade com que os documentos oficiais abordam a música na educação infantil, como foi verificado na BNCC. Embora o currículo municipal de Florianópolis evidencie um esforço maior na proposição de práticas mediadas musicalmente, ainda se observa a recorrência de orientações desprovidas de um aprofundamento conceitual que efetivamente amplie o papel da música como linguagem e forma de conhecimento integrada aos projetos pedagógicos. Assim, essa análise confirma o argumento central da pesquisa: a presença da música nos documentos oficiais, embora constante, nem sempre se traduz em propostas pedagógicas efetivas e contextualizadas, permanecendo, muitas vezes, como uma referência genérica e pouco situada nas especificidades da infância, da cultura local e das práticas educativas cotidianas.

Seguindo a documentação mais recente, destaca-se a Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicada em 2022. Vale salientar que, na coordenação desse documento, estiveram presentes diversas professoras do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja participação certamente enriqueceu as páginas com composições teóricas fortemente entoadas por seus posicionamentos político-pedagógicos sobre a educação infantil. Essa contribuição das docentes, assim como ocorreu nas aulas ministradas por elas, as quais tive o privilégio de presenciar, evidencia a indissociabilidade entre teoria, prática e compromisso ético-político na construção das diretrizes curriculares municipais.

Dentro dessa reedição, foi apresentada uma organização mais completa e atualizada dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs). Destaco, em especial, a seção dedicada ao campo das linguagens corporais e sonoras (NAP de mesmo nome), que representa um avanço em relação às versões anteriores do documento. Tal atualização sinaliza uma ampliação do entendimento sobre a centralidade das linguagens no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à música como linguagem e como experiência estética e cultural, temas recorrentes ao longo desta pesquisa.

Ao reconhecer a importância do NAP das linguagens corporais e sonoras, a reedição das Orientações Curriculares de 2022 reafirma o papel da música não apenas como recurso pedagógico complementar, mas como um componente

fundamental para a constituição da subjetividade infantil, a socialização, a expressão e a ampliação do repertório cultural das crianças. Tal perspectiva aproxima-se das discussões teóricas já delineadas neste trabalho, que enfatizam a necessidade de integrar a linguagem musical às propostas pedagógicas de maneira efetiva, superando concepções instrumentais e utilitaristas.

Nesse sentido, a reedição das orientações curriculares do documento municipal reflete um movimento mais amplo de valorização da infância como tempo e espaço legítimos de produção cultural e de direitos, alinhando-se a concepções contemporâneas da Educação Infantil que defendem práticas pedagógicas mais abertas, sensíveis e integradas às múltiplas linguagens da criança — entre as quais a música e os sons ocupam lugar de destaque.

No contexto dessa reedição, apresenta-se uma organização atualizada dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), já presentes no currículo anteriormente comentado, mas que, nesta versão, trazem novas perspectivas. Considero de extrema importância destacar trechos da introdução do documento, uma vez que nela estão registrados os esforços das organizadoras e pesquisadoras em se debruçar sobre a discussão que o fundamenta. Tais discussões permeiam as orientações propostas, ancoradas em conclusões baseadas nas teorias do trabalho pedagógico histórico-crítico, estético e humanista, em consonância com as normas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam os seguintes princípios:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p. 16).

Como destaca Rocha em seu texto introdutório às diretrizes, essas delimitações são elaboradas com base no objetivo de promover a “intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais no sentido de ampliá-los e diversificá-los” (Rocha apud Florianópolis, 2022, p. 20). Tal perspectiva encontra-se articulada aos eixos estruturantes da Educação Infantil: a interação e a brincadeira.

O desafio de constituir e consolidar uma Pedagogia da Infância tem exigido, sobretudo, a partir da acumulação científica e da diversidade das práticas

pedagógicas em âmbito local e nacional, a retomada crítica das bases educacionais e pedagógicas que orientam a Educação Infantil. Essa retomada deve partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação. É nesse contexto que compreendemos a importância do conhecimento na formação dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, pois ele se estabelece em estreita relação com os processos gerais de constituição do sujeito infantil. “Toda e qualquer aprendizagem resulta das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, dentro de uma infância situada” (Florianópolis, 2022, p. 21).

A discussão inicial do documento dialoga com os objetivos desta pesquisa, ao evidenciar que o cerne do processo de aprendizagem e desenvolvimento reside nas condições e materialidades das relações humanas. Essa concepção está inscrita na história das crianças brasileiras e na história da educação, composta por diferentes perspectivas — ou melodias — que organizam o fazer pedagógico e contribuem para a consolidação das instituições educativas. Essas instituições, por sua vez, foram elaboradas tanto pela conformação de uma identidade nacional atrelada à ordem burguesa quanto pela resistência e luta pelas condições materiais mínimas para o funcionamento das escolas e pela garantia dos direitos das profissionais da educação.

Em seguida, o documento reafirma a necessidade de uma pedagogia que compreenda a infância em sua omnilateralidade — ou seja, em sua totalidade. Isso significa não restringir o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança a um “vir-a-ser”, mas reconhecê-la em seu contexto social anterior à instituição de educação infantil, em seu presente e em suas múltiplas potencialidades.

Uma pedagogia comprometida com a infância precisa, antes de aplicar métodos e modelos pré-definidos, estabelecer as bases para um projeto educacional-pedagógico que se dedique a “conhecer as crianças, os determinantes de sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo e emocional” (Florianópolis, 2022, p. 22).

O eixo da linguagem é destacado como central no documento, dada sua relevância no desenvolvimento do processo de significação. Isso porque, conforme enfatizado, “a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social” (Florianópolis, 2022, p. 22).

Ainda que os trechos discutidos não constituam uma menção direta à problematização central da pesquisa, eles revelam importantes reflexões sobre a pedagogia da infância e sua organização no município, estando, portanto, intrinsecamente associados à temática.

A análise se volta, então, à seção dedicada ao campo das linguagens corporais e sonoras (Núcleo de Ação Pedagógica de mesmo nome). Essa seção destaca reflexões sobre a materialidade do corpo e suas relações sociais nos campos da comunicação, dos desejos e da mercantilização da atenção. Tais questões são analisadas à luz da lógica do consumo e da indústria cultural, que exerce forte influência sobre o movimento e o pensamento humano, impactando, portanto, a estética corporal.

Adiante, é abordada a relevância dos fenômenos sonoros e da música. Embora esses temas sejam tratados de forma mais direta nas páginas subsequentes do documento, é importante observar que eles são indissociáveis das discussões sobre matéria, corpo e estética, reforçando o entendimento de que as expressões artísticas, como a música, têm papel central na constituição da experiência educativa das crianças.

A música e o som se distinguem — essa é uma colocação em estreita relação com a discussão apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, que propôs uma reflexão inicial sobre a pergunta “o que é música?”. O documento curricular do município de Florianópolis (2022) dialoga com essa mesma perspectiva conceitual, ao trazer autores já mencionados anteriormente, como o educador musical Murray Schafer. Para ele: “Para que a música possa existir, os sons precisam ser colocados em relação uns com os outros e serem organizados de um modo que o resultado dessa organização possa ser reconhecido como música por alguém” (Florianópolis, 2022, p. 198).

Nesse mesmo caminho, são também incorporados os escritos de Lino (2010), que compreende a música em associação à brincadeira — não como mero divertimento, mas como um “jogo sonoro de regras em movimento dinâmico” (Lino, 2010, p. 83). Tal concepção alinha-se à noção de jogo enquanto espaço de relações e interações entre os participantes. A autora afirma:

[...] as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido (Lino, 2010, p. 83).

Esse conjunto de reflexões sustenta o posicionamento assumido pelo documento curricular da rede municipal de Florianópolis quanto ao papel da música na educação infantil. O texto desloca a centralidade do fazer musical das mãos e vozes exclusivamente das professoras e professores, propondo que as “práticas pedagógicas contemplem a participação ativa das crianças em processos que favoreçam sua relação com sons diversos e a criação de diferentes formas de organizá-los” (Florianópolis, 2022, p. 198). Essa abordagem se articula com as proposições discutidas anteriormente nesta pesquisa, especialmente no que se refere à música como experiência estética e construção cultural desde a infância.

A musicalidade, assim compreendida, é considerada uma atividade criativa e fundamental ao desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores, por isso deve ser vivenciada e construída pelas crianças. Essa perspectiva confirma a relevância da arte — e, em particular, da música — como linguagem, com conhecimentos específicos. Como apresentado anteriormente por Lydia Hortélio, o som está presente desde a vida intrauterina, sendo uma das primeiras formas de apreensão e organização do mundo. O documento reforça essa ideia ao afirmar que:

As crianças já começam a descobrir os sons dentro do útero materno e, desde que nascem, buscam explorar o próprio corpo e todos os objetos que emitem sons ou por meio dos quais eles possam ser produzidos. Apreender e produzir sonoridades e músicas requer um aprender-saber escutar. Escutar de corpo inteiro! (Florianópolis, 2022, p. 199).

Essa escuta integral se manifesta nas ações corporais — o bater de pés, o estalar de dedos, o cantarolar — que, mesmo não sendo música nos moldes formais, constituem experiências musicadas e relacionais. Elas ocorrem em interação com o ambiente sonoro, ultrapassando a escuta passiva e convidando as crianças a vivenciarem a música com o corpo inteiro. Nesse sentido: “elas ouvem sentindo todo o corpo, toda sua pulsão, ao tocar, se mover, pular, dançar de forma intensa” (Florianópolis, 2022, p. 200).

O documento ainda propõe a ampliação do repertório musical oferecido às crianças, para além das músicas “feitas para elas”. Embora essas canções infantis sejam relevantes por suas intencionalidades pedagógicas, jogos e temáticas, elas representam apenas uma pequena parcela do universo musical. Sendo a mediação cultural um objetivo da educação infantil, é preciso expandir o horizonte sonoro — ou, como conceitua Schafer (2011), a “paisagem sonora”.

Nesse sentido, sugerimos que o repertório musical na Educação Infantil não fique restrito às canções infantis ou a músicas que possuem letras. É imprescindível que abarque músicas instrumentais diversas e aquelas compostas por outras sonoridades, inclusive com instrumentos criados a partir de materiais cotidianos inspirados nos convencionais. Gêneros como música erudita e popular, com formações instrumentais culturais distintas, também podem compor o repertório de escuta e apreciação musical de crianças e profissionais (Florianópolis, 2022, p. 200).

Além disso, o documento propõe orientações para a prática docente, estruturadas no tripé “ouvir, executar e criar” (Florianópolis, 2022, p. 204). Entre os exemplos destacam-se: reproduzir os sons emitidos pelos bebês, reconhecer suas formas de comunicação; introduzir diferentes ritmos e melodias no cotidiano escolar; disponibilizar instrumentos musicais para exploração; realizar brincadeiras de roda observando as expressões corporais evocadas pelas músicas, entre outras propostas.

Contudo, o texto também chama atenção para o uso excessivamente funcional e mecânico da música na rotina escolar — como ocorre com canções sobre higiene, alimentação e datas comemorativas —, que, em muitos casos, empobrecem a experiência sonora.

Faz-se necessário repensarmos a prática de utilizarmos músicas com letras relacionadas à higiene, alimentação, datas comemorativas, etc. (tais como: ‘Meu lanchinho’, ‘Coelho da Páscoa’ etc.), já que, na maioria dos casos, desconsideram a qualidade e variedade das melodias e, muitas vezes, tornam o ato de cantar meramente mecânico e utilitário (Florianópolis, 2022, p. 205).

Ampliar a diversidade musical nessas práticas cotidianas enriquece o repertório expressivo e favorece a invenção de canções pelas próprias crianças. Situações comuns, como escovar os dentes, tornam-se oportunidades de aprendizado, promovendo o desenvolvimento psicomotor e a associação entre gestos e significados. As canções, nesse contexto, funcionam como “signos visuais”, nos termos de Vigotski (1991), ao auxiliar na internalização de movimentos e condutas por meio da linguagem poética.

Por fim, o documento reafirma que a construção da identidade infantil e das relações sociais e físicas se dá também no brincar musical. É necessário que profissionais da educação assumam o compromisso de ampliar o repertório musical — por meio da escuta, da troca com as crianças, da colaboração entre colegas e com a comunidade, da formação continuada, da pesquisa acadêmica e do acesso a diferentes fontes de conhecimento artístico-cultural.

[...] a forma para garantirmos a construção da identidade das crianças, a edificação de relações físicas e sociais, a dinâmica transformadora das variações e incorporações nas brincadeiras de roda pelas crianças é, sem dúvida, brincar de roda com elas! E, se o repertório delas, ou mesmo o nosso, é pequeno, cabe a nós, como profissionais, expandi-lo com trocas de experiências com e entre as crianças, com demais colegas, com a comunidade, na formação continuada, na formação artístico-cultural, pesquisas acadêmicas e científicas, nas universidades, internet, entrando em contato com pesquisadores/as e formadores/as etc. (Florianópolis, 2022, p. 208).

A brincadeira, como é amplamente reconhecido, constitui-se como eixo estruturante da educação infantil. Quando incorporada à linguagem musical, transforma-se em uma potente interação entre linguagem, corpo e movimento. Essa compreensão é reforçada nas orientações do documento curricular da rede municipal de Florianópolis, que afirma: “as brincadeiras de roda e cantadas fazem parte do campo da cultura da infância” (Florianópolis, 2022, p. 207). Tal perspectiva confirma o entendimento de que cabe aos docentes das unidades educativas a tarefa de buscar referências para essas brincadeiras musicais, reconhecendo que muitas delas fazem parte dos “acervos da cultura popular” (Florianópolis, 2022, p. 207), e constituem, portanto, um processo de interação com a cultura local e nacional.

Para além de exemplos pontuais sobre a prática musical no cotidiano das unidades, o documento retoma a pergunta orientadora: “o que ouvir com as crianças, quando e de que forma?” (Florianópolis, 2022, p. 205). A partir da leitura das diretrizes e das referências que fundamentam tais orientações, observa-se que há, de fato, uma preocupação com a presença da música na educação infantil, especialmente em relação à sua forma e aos tempos adequados para sua apresentação. O documento propõe, inclusive, repertórios concretos, indicando músicos, grupos, fundações, arranjos e projetos que oferecem possibilidades para as brincadeiras e atividades musicais com as crianças.

Entre os exemplos apresentados, destacam-se iniciativas como a da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que publica artigos sobre letramento musical e sua inclusão nos currículos das escolas de educação básica, além de discutir criticamente o currículo vigente, a presença das mídias digitais, a formação docente, a música na educação especial, entre outros temas relevantes. Merecem também menção projetos como o “Concerto para Bebês”, que inspira momentos de interação entre bebês e expressões artístico-musicais. Nessas

experiências, o som e o contato direto com materiais e instrumentos tornam-se centrais para a vivência musical, promovendo um processo horizontalizado e sensível de aprendizagem.

O documento também valoriza a atuação de artistas e grupos musicais cujo trabalho é intencionalmente voltado para a infância, como Barbatuques²⁵ e Palavra Cantada²⁶. Tais produções se destacam por sua qualidade estética e potencial educativo, sendo recomendadas como referências para a composição do repertório nas unidades de educação infantil.

Além disso, o texto sugere a utilização de livros que abordem a diversidade sonora das palavras, como trava-línguas e textos que exploram os movimentos bucais e as variações de timbre. Destacam-se ainda livros sobre a história da música, instrumentos e músicos de diferentes gêneros, culturas e épocas (Florianópolis, 2022, p. 224). A presença dos próprios instrumentos musicais, seus formatos e texturas, é estimulada como forma de aproximar as crianças dos fenômenos sonoros. O uso de objetos do cotidiano para criação rítmica — como bater latinhas ou chacoalhar garrafas com areia — também é valorizado, compondo uma sinfonia espontânea e autoral.

Por fim, o Núcleo de Ação Pedagógica enfatiza a importância da organização consciente do repertório cultural e brincante das músicas voltadas à infância. Esse processo deve tornar viável não apenas o trabalho educativo com a música, mas também ornar a prática pedagógica com referências que ampliem e qualifiquem as experiências artísticas das crianças.

Na aventura prazerosa e lúdica da descoberta das linguagens corporais e sonoras, nas quais as crianças criam e se expressam por meio de elementos de linguagens artísticas, apropriam-se e produzem uma cultura do corpo, do movimento e dos sons, não podemos nos esquecer de colocar na bagagem itens que possibilitem, instiguem e deem suporte a esta aventura (Florianópolis, 2022, p. 223).

Conclui-se, portanto, que a música, quando articulada à brincadeira e às múltiplas linguagens da infância, não apenas amplia as possibilidades expressivas das crianças, como também fortalece sua inserção cultural e sua experiência estética no cotidiano da educação infantil. A escuta atenta, a experimentação sonora, o corpo em movimento e a valorização do repertório popular constituem

²⁵ O Canal do grupo no youtube contém diversas músicas que podemos trabalhar em diferentes grupos infantis. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWiT9kFZixWURbrDUFE7DRw>

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1ohFhDzeHbYeJIsAA>

práticas que reafirmam o direito da criança à arte e à criação, conforme os princípios que norteiam este trabalho e os documentos curriculares analisados.

3.2 A CULTURA MUSICAL REGIONAL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Sabe-se que a escola, em termos gerais, ainda atua na sistematização e normalização dos saberes, sobretudo em uma perspectiva utilitária e preparatória para o mundo do trabalho. Ela foi estruturada dessa maneira e, embora avanços expressivos tenham sido conquistados pela luta da classe docente no Brasil, a escola ainda mantém pilares firmados nessa lógica. Isso é visível na organização curricular predominante após a educação infantil, a qual, por vezes, tenta invadir o espaço da primeira infância, reduzindo os campos de experiência aos primeiros momentos da fabricação de saberes básicos e objetivados.

Entretanto, é importante destacar que os espaços educativos escolares não são lugares isolados; ao contrário, constituem-se como expressões diretas da intersecção entre culturas. Dessa forma, refletem o conjunto complexo da história e dos saberes — materiais e imateriais — produzidos pelos grupos humanos. Isso inclui tanto os regionalismos, quanto às culturas locais, específicas e, em muitas instâncias, representativas da identidade cultural de um território.

Como bem afirma Saviani, “a educação não se reduz ao ensino” (Saviani, 2011, p. 13). Embora o ensino seja um princípio da educação escolar, ele representa apenas uma parte do fenômeno educativo. A escola, explica o autor, está em uma “situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2011, p. 14). Portanto, há distinções objetivas na organização escolar dos saberes, as quais merecem ser reconhecidas e analisadas.

Para Saviani (2011, p.14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Com essa diferenciação, o autor ressalta o papel da prática pedagógica escolar, enfatizando o currículo como elemento central que abarca todas as atividades desenvolvidas na instituição educativa. Todavia, este trabalho propõe

reconhecer que a escola também precisa contemplar a cultura popular. Mesmo que, historicamente, ela não tenha sido pensada para isso, tal inclusão constitui um ato político e transgressor, na medida em que desafia a exclusão sistemática da cultura não erudita do currículo.

Uma contribuição relevante para compreender os saberes que permeiam os sujeitos nas instituições educativas está presente nas palavras de Maria da Glória Gohn. A autora discute a inserção escolar a partir da retomada da memória local, vinculando-a ao processo de socialização e à valorização das culturas de pertencimento. Segundo Gohn (2011, p.2):

Aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Essas reflexões colaboram para ampliar a compreensão dos saberes escolares, inserindo-os em uma perspectiva mais ampla e plural, que considera as experiências vividas, a cultura local e os diferentes modos de produzir e compartilhar conhecimento.

O ponto de partida deste texto é observar como uma educação que considera os conhecimentos não sistematizados — ao serem comparados com os conteúdos organizados e sistematicamente trabalhados, os chamados “não formais” — pode ser incorporada como componente do currículo escolar. A intenção é mediar e fomentar experiências das crianças da educação infantil com a cultura regional, em especial com o universo artístico-musical das manifestações típicas. Essas manifestações envolvem festas tradicionais, composições folclóricas, históricas, brincadeiras e expressões de autoria direcionadas à infância, ou ainda produzidas pelos próprios sujeitos infantis. Trata-se de reconhecer que as crianças têm como prática comum e cotidiana criar e recriar, a partir da cultura, a sua própria.

Ao tratar da cultura infantil, Florestan Fernandes afirma que: “[...] a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados” (2004, p. 249).

A partir de suas reflexões e análises empíricas com os jovens que compunham as “Trocinhas” do Bom Retiro, em São Paulo — grupos de crianças que

se reuniam para brincar nas ruas —, o autor entende que a infância possui características próprias de produção cultural. Trata-se de uma cultura dotada de folclore, inclusive, e não restrita à reprodução ou repetição dos comportamentos observados nos adultos. Ainda que muitas dessas práticas tenham origem nas gerações anteriores, as crianças também produzem cultura por meio da socialização entre pares e da reinvenção de suas experiências.

Segundo o autor:

O folclore tem uma função e uma vida, ele representa um papel. Por conseguinte, querendo penetrá-lo, em lugar de permanecer na crosta exterior das sobrevivências do passado, é preciso recolocá-lo num meio social. O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem — não se deve, portanto, esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca (Fernandes, 2004, p. 230).

As contribuições de Florestan (2004), assim como as de Gohn (2011), aprofundam a compreensão da importância dos saberes culturais no processo educativo. As crianças trazem consigo à escola suas bagagens culturais — aquelas herdadas e as que são constantemente ressignificadas no convívio com os pares. Ao reconhecer e acolher essas expressões no cotidiano da educação infantil, evidencia-se um compromisso com a valorização da cultura da infância e do território, promovendo o direito das crianças à criação e à expressão cultural.

Nesse sentido, torna-se essencial contemplar a presença das manifestações culturais regionais no contexto escolar e da educação infantil, como forma de fortalecer a identidade cultural das crianças e ampliar seu repertório simbólico. Mesmo que não estejam familiarizadas com essas expressões, o contato com elas constitui uma oportunidade pedagógica de aproximação com as tradições locais e de construção de uma consciência cultural mais ampla.

As orientações do currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a Educação Infantil enfatizam essa perspectiva:

Fortalecer a identidade cultural das crianças, planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos do município e da própria comunidade, tais como: contadores de histórias, grupos de dança, do Boi de Mamão, do maracatu, da capoeira, da puxada de rede, entre outras (Florianópolis, 2015, p.38)

Além disso:

Ainda no sentido da ampliação do seu imaginário e repertório, podemos escutar e realizar pesquisas com as crianças sobre as músicas e danças de

Florianópolis, da comunidade, e promover o encontro das crianças, desde bebês, e suas famílias com músicos e cantores da comunidade, da cidade e de diferentes faixas etárias e gêneros musicais. É também necessário assegurar que os acalantos, as rodas e brincadeiras cantadas façam parte do nosso cotidiano com as crianças e entre elas (Florianópolis, 2022, p. 206).

Observa-se, assim, que manifestações como a capoeira e o Boi de Mamão, ambas integralmente ligadas à expressão musical, têm sido destacadas como saberes relevantes a serem trabalhados com as crianças pequenas. As orientações curriculares deixam claro que:

As brincadeiras de roda e cantadas fazem parte do campo da cultura da infância, mas não por isso desconectadas do mundo adulto, por conseguinte, de uma sociedade e de sua cultura. Muitas delas são acervos da cultura popular, por isso, anônimas na autoria e transmitidas oralmente de geração em geração (Florianópolis, 2022, p. 207).

Esse reconhecimento valoriza o saber tradicional e o insere no campo educativo como conhecimento vivo, dotado de significados e vínculos com a comunidade, abrindo caminhos para práticas pedagógicas que respeitem e integrem os modos de ser e de viver das infâncias em seus contextos sociais e culturais.

Portanto, retomo aqui o Boi de Mamão como uma possibilidade educativa. Trata-se de um exemplo de saber musical que também se configura como brincadeira e se mantém como expressão central do repertório da cultura regional em Florianópolis. Segundo Fantin, trata-se de “uma das brincadeiras de maior atração popular no folclore do litoral catarinense” (Fantin, 2000, p. 294).

Retomando os conceitos de Schafer (2011), manifestações como o Boi de Mamão compõem o que ele denomina de *paisagem sonora*. No caso, trata-se de uma paisagem específica da região de Florianópolis, que expressa uma parte significativa da história sonoro-musical local por meio de manifestações culturais que envolvem tanto adultos quanto crianças. O Boi de Mamão é uma brincadeira festiva composta, arranjada e realizada de forma coletiva. Reconhecendo-se que a cultura é uma prática dialógica — que nasce e cresce na interação humana —, entende-se que ela é uma forma de ação que pronuncia o mundo em suas mais variadas expressões.

Assim como o som, que nunca é estacionário, brincar com música implica estar em movimento. Mesmo o silêncio, quando o invade, carrega sentido reflexivo do que o antecede. A música, de maneira sintética, pode ser compreendida como a organização de sons com a intenção de serem ouvidos — porém, sua repercussão

ultrapassa a dimensão física. Ela reverbera na cognição e na memória dos sujeitos. Schafer (2011) reforça essa relação ao afirmar que “um som dura tanto tempo quanto nos lembramos dele” (Schafer, 2011, p. 170). Memória e cultura, portanto, são indissociáveis. Elas se perpetuam por meio de manifestações como o Boi de Mamão. Trazer essa brincadeira à prática educativa, portanto, é um modo de manter viva a memória coletiva. Essa forma de pronunciar o mundo atravessa a história das crianças e, ao reconhecerem que essa história é valorizada, elas reafirmam sua identidade.

Diante desses referenciais, cabe o questionamento: de que forma a brincadeira do boi — seja de “pano”, de “mamão”, “pintadinho” ou “cara preta” — pode enriquecer e transformar a prática pedagógica?

A professora Mônica Fantin, pesquisadora da área de Educação e Infância, reflete sobre a presença do Boi nas instituições de educação infantil e questiona se essa seria, de fato, a manifestação mais tradicional do universo das brincadeiras registradas na Ilha de Florianópolis. Ela observa:

Se o boi-de-mamão é uma das brincadeiras mais conhecidas pelas crianças, por que não aparece com mais frequência nas brincadeiras espontâneas das crianças na escola? E se é uma brincadeira que a própria professora reconhece, dizendo que as crianças adoram brincar de boi-de-mamão, por que não faz parte de suas atividades programadas? Seria a falta de acessórios e suportes para a brincadeira acontecer? Mas a escola possui as alegorias do boi-de-mamão — apesar de ficarem ‘guardadas’ no alto do armário do banheiro esperando o Dia do Folclore chegar (Fantin, 2000, p. 212).

A crítica de Fantin à limitação da presença do Boi na educação infantil é fundamental para refletir sobre o espaço da poesia, da sensibilidade e da cultura no cotidiano das crianças. Reduzir essa manifestação apenas a datas comemorativas, como o Dia do Folclore ou da Semana do Brinquedo, é interromper a continuidade de uma experiência estética que a infância requer e merece.

Ao tratar das possibilidades pedagógicas, é preciso retomar a relação entre cultura e linguagem. O contato da criança com a língua materna e o processo de significação por meio da linguagem são centrais no fazer pedagógico da educação infantil. Fantin afirma que “recortar” a integridade da língua é empobrecê-la, pois implica desconsiderar “o processo de construção, interação e interlocução das crianças” (Fantin, 2000, p. 227), especialmente quando desconectada das práticas culturais reconhecidas por elas.

A autora conclui que:

O ponto de partida poderia ser aquilo que a criança traz em termos de informações, conhecimentos e bagagem cultural ao chegar à escola, colocando a língua como objeto presente na sala de aula — uma vez que a criança não pode pensar sobre um objeto ausente e que não pode errar o que ainda não sabe — considerando a nossa língua, o português, como uma coisa inteira, plena de ritmo, melodia, articulações e significações, a ser descoberta (Fantin, 2000, p. 227).

Esse olhar evidencia a urgência de um currículo mais sensível à escuta das infâncias, que integre cultura, linguagem e estética como dimensões inseparáveis da formação humana. Nesse sentido, trazer o Boi de Mamão para o cotidiano escolar não é apenas valorizar uma tradição cultural local, mas afirmar o direito da criança à arte, à memória e à criação.

O emprego da língua portuguesa, em sentidos reais e figurados, no decorrer do enredo do Boi de Mamão, constitui-se como uma prática viva e uma oportunidade para o desenvolvimento da fala, da escuta e do processo associativo da linguagem nas crianças. Esse processo não apenas potencializa o uso da linguagem oral em situações expressivas e propositivas, como também cria condições para o exercício da linguagem prosaica, sensível e criadora no contexto da educação infantil.

Desvendar as estruturas e o vocabulário da língua falada revela-se como uma etapa anterior à linguagem escrita, funcionando como uma “pré-história” da alfabetização. Tal estágio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a organização dos processos psicológicos da criança. Está intimamente associado à leitura contextual, pictórica e estética das referências que emergem das práticas culturais, como o teatro e as brincadeiras do Boi de Mamão. Essas práticas, por sua vez, não apenas favorecem a aprendizagem da língua, mas também são o campo onde se desenvolvem relações com a alteridade, com o outro, e com a criatividade como expressão do pensamento.

A esse respeito, Freire (apud Donaldo, 2011, p. 120) destaca que alfabetizar-se implica muito mais do que o “desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante”. O processo de alfabetização deve ser compreendido a partir de uma “teoria da produção cultural”, em que os sujeitos são entendidos como criadores de cultura e não apenas receptores passivos de um conteúdo normativo.

Gonçalves (2006, p.42), nessa perspectiva, reforça que:

A proposta de alfabetização de adultos elaborada por Paulo Freire, com o seu conceito de ‘sujeitos criadores’, aproxima-se bastante da perspectiva de

uma brincadeira de boi-de-mamão voltada muito para o desvelamento da realidade do que para um simples ato de entretenimento. E este desvelamento da realidade por parte dos brincantes do boi-de-mamão não surge 'do nada': é, antes, fruto de um processo que se inicia muito antes da apresentação de seu grupo.

A metáfora da alfabetização a partir do Boi de Mamão, segundo o autor, envolve uma complexidade significativa. Trata-se de viver novos ritos, reorganizar linguagens, adaptar posturas e conviver em grupo. O aprendizado se dá pela apropriação ativa de elementos simbólicos e culturais, exigindo da criança capacidades de interpretação, negociação, convivência e partilha — fundamentos essenciais à vida democrática e ao exercício ético da cidadania desde a infância.

Mesmo que os elementos do teatro do boi e suas canções pareçam previamente definidos, cada grupo infantil imprime sua marca criadora à brincadeira. Como observa Gonçalves (2006, p. 42)²⁷, “o boi, enquanto forma, permanece inalterada; entretanto, seu conteúdo pode ser alterado”. O autor nos lembra que uma manifestação cultural viva não pode se tornar rígida ou fossilizada sem perder sua vitalidade: ela nasce, cresce, morre e revive, sempre em movimento, sempre reinventada pelos sujeitos que dela participam.

Dessa forma, a organização dos tempos, das personagens e da linguagem no teatro do boi apresenta-se como um desafio pedagógico, sobretudo com crianças bem pequenas. As crianças não apenas assumem papéis já consagrados — como o boi, a bernunça, a maricota, o vaqueiro, a benzedeira —, como também improvisam, adaptam e ressignificam tais papéis com base em seus próprios repertórios sociais, corporais e culturais. Trata-se, portanto, de uma cena de alteridade, onde se exercita o encontro com o outro, com o diferente.

Como afirmam Agostinho e Lima (2015, p. 61):

É importante frisar que o foco da educação infantil são as relações pedagógicas, travadas por adultos e crianças e, com isso, podemos afirmar a importância da alteridade da infância. E quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nós os afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem.

A música, nesse processo, assume um papel distinto, ao mesmo tempo comunicativo e contraditório. Como linguagem artística, não se reduz à função informativa. Segundo Ferraz (2001, p. 3), a música possui uma “instabilidade de seu

²⁷ Gonçalves apresenta em sua tese as características e minúcias do “Arreda boi”, boi-de-mamão do bairro da Barra da Lagoa, em Florianópolis.

caráter sígnico”, pois sua significação não é fixa nem unívoca. Ela desafia o conceito tradicional de comunicação e exige uma escuta sensível e territorializada, conectada ao lugar, ao corpo e à memória dos sujeitos que a produzem.

Ferraz (2001) também afirma:

A percepção do som sempre vem comprometida com o jogo de identificação de um ou outro intérprete, de uma outra formação orquestral, e até mesmo submisso a um julgamento estético que dá ao som um significado claro e aceitável para uma determinada classe de ouvintes. Não é pelo som apenas que se traçam as linhas de fuga da escuta.

Interpretar e compor, portanto, especialmente no contexto do teatro musicalizado do Boi de Mamão, representa um desafio cognitivo e sensível para as crianças. Trata-se de um processo que extrapola a codificação linguística, ativando sentidos múltiplos, como o gesto, a imagem, o som e o corpo em movimento. A sonoridade que antes poderia parecer indecifrável transforma-se em um campo de expansão comunicativa e poética.

Como propõe Ferraz (2001, p. 5), “a escuta pode ser compreendida como uma operação irrepetível, um jogo de camadas, ruídos, movimentos e intensidades, que antecede qualquer tentativa de síntese”. Escutar é, portanto, um ato criador — uma dobra estética que implica lidar com o imprevisível, com o múltiplo, com o sensível. Essa perspectiva está em sintonia com Bakhtin, que ao tratar da linguagem, enfatiza:

O objeto estético não é, naturalmente, constituído somente de palavras, ainda que a parte verbal seja importante nele, e esse objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa que é representada pelas palavras da obra (Bakhtin, 2011, p. 108).

Assim, o teatro do boi de mamão proporciona uma vivência rica da linguagem em sua dimensão estética, intersubjetiva e criadora. Ele amplia o espaço da alfabetização para além da função comunicativa da língua, permitindo que a criança se constitua como sujeito de linguagem, pensamento e cultura.

Como conclui Bakhtin (2011, p. 184): “O lirismo proporciona uma visão e uma audição de si mesmo, de seu interior, através do olhar emocional e da voz emocional do outro: ouço-me no outro, com os outros e para os outros”.

Portanto, integrar o Boi de Mamão às práticas pedagógicas da educação infantil é mais do que reconhecer uma tradição cultural: é garantir o direito da

criança à linguagem em sua plenitude — à fala, à escuta, ao gesto, ao canto, ao enredo, à criação.

Mônica Fantin (2000, p.93) sintetiza essa ideia ao afirmar que:

Afinal, a brincadeira se constitui num espaço imaginado onde podemos levantar hipóteses sobre o mundo — que é simbólico, cultural, social e interativo — utilizando-nos de instrumentos e ‘ajustes’ simbólicos que vêm do repertório sociocultural que é circunscrito no grupo, no tempo e no espaço.

Portanto, trazer o Boi de Mamão para o cotidiano da educação infantil não deve restringir-se às comemorações pontuais. Ao contrário, ele pode e deve ser estruturado como projeto pedagógico contínuo, capaz de integrar linguagens diversas — oral, escrita, musical, corporal e poética — e dialogar com os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) propostos no currículo da rede municipal de Florianópolis.

Como bem orienta o documento curricular: “O espaço-tempo da música [...] na Educação Infantil também deve ser o da descoberta e revelação dos imaginários infantis” (Florianópolis, 2022, p. 209).

O Boi de Mamão, nesse contexto, torna-se mais que um objeto cultural: constitui-se como fenômeno pedagógico indispensável para uma educação comprometida com a cultura da infância e com os múltiplos modos de aprender e se expressar.

Ao longo deste capítulo de análise, foi possível compreender que a presença da música e das manifestações culturais regionais no cotidiano da educação infantil não se trata apenas de uma escolha didática, mas de um compromisso político-pedagógico com os direitos das crianças à arte, à memória, à criação e ao pertencimento cultural. As experiências com o Boi de Mamão e outras expressões do repertório tradicional de Florianópolis demonstram um potencial formativo que articula linguagem, estética, sensibilidade e identidade.

Neste sentido, a análise dos documentos curriculares da Rede Municipal de Florianópolis — em especial o currículo para a educação infantil (2015) e as Diretrizes Curriculares (2022) — revela que há, sim, uma orientação clara e intencional no sentido de valorizar a cultura regional como parte constituinte da educação das infâncias. Termos como “boi de mamão”, “grupos folclóricos”, “músicas e danças da comunidade” e “repertórios tradicionais” aparecem não apenas como sugestões pontuais, mas como diretrizes que devem integrar o

planejamento pedagógico das unidades educativas, associadas aos campos de experiência e aos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs).

Contudo, também se observa uma distância entre o que está posto no papel e as práticas efetivamente consolidadas no cotidiano escolar. Como alertam autores como Fantin (2000), muitas vezes essas manifestações ficam restritas a datas comemorativas, como o Dia do Folclore, ou então são tratadas como atividades ilustrativas, sem articulação com os projetos contínuos de aprendizagem. Isso fragiliza o potencial emancipador dessas linguagens e reduz sua potência educativa a eventos isolados.

Portanto, é necessário que o currículo da rede avance na direção de uma efetiva integração entre as manifestações culturais locais e os projetos pedagógicos, assegurando que o patrimônio cultural — especialmente aquele que é vivo, transmitido oralmente e recriado pelas infâncias — tenha espaço permanente nas práticas educativas. Tal integração exige não apenas diretrizes formais, mas também investimento na formação continuada dos docentes, no reconhecimento das comunidades locais como parceiras e na valorização da escuta sensível como eixo da prática pedagógica.

Conclui-se, assim, que o conjunto de orientações curriculares e demais diretrizes para educação infantil de Florianópolis, principalmente em suas versões mais atualizadas, contempla a valorização da música e das manifestações culturais regionais, mas que há ainda um importante percurso a ser trilhado para que tais diretrizes se materializam de forma viva, cotidiana e transformadora nas instituições. Que o Boi de Mamão — em sua poética de morte e renascimento — inspire também os processos educativos a se reinventarem continuamente, acolhendo a cultura das crianças como matéria-prima do fazer pedagógico.

4 ÚLTIMOS ACORDES

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a presença da música como linguagem e como dimensão educativa nas práticas culturais da educação infantil, com ênfase na manifestação do boi-de-mamão e na análise da documentação pedagógica da rede municipal de Florianópolis. Tal proposta partiu da inquietação sobre o lugar da música nas práticas pedagógicas voltadas à infância e sobre a forma como esse elemento cultural e sensível é contemplado, orientado e valorizado nos documentos que regem o fazer docente nas instituições de educação infantil.

Ao longo do percurso investigativo, buscou-se responder às seguintes perguntas: a música desempenha um papel formativo na infância dentro da perspectiva educativa? De que forma está referida e situada nos documentos oficiais da rede municipal de ensino de Florianópolis? Essas questões foram exploradas por meio de uma análise qualitativa documental, que se concentrou em orientações curriculares municipais, diretrizes pedagógicas e registros oficiais voltados à organização do trabalho com as linguagens na infância.

A análise dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), especialmente os voltados à linguagem, revelou que os documentos locais valorizam de forma expressiva o repertório cultural e musical como parte integrante das experiências educativas. Em contraponto às limitações observadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à valorização das expressões regionais, os documentos de Florianópolis apresentaram-se mais abertos ao reconhecimento da cultura local como base formativa das crianças. Nesse sentido, a manifestação do boi-de-mamão, inserida nos materiais como expressão viva da tradição musical e performativa da cidade, destaca-se como uma das referências culturais utilizadas para orientar o planejamento pedagógico nas unidades de educação infantil.

Com relação ao primeiro objetivo específico — *analisar a presença da arte, em especial da música, como dimensão educativa no contexto da educação infantil* —, foi possível compreender que a música não se restringe a uma função decorativa ou acessória no currículo, mas constitui-se como linguagem formadora, promotora de interação, escuta, expressão e sentido. A presença da música na infância, conforme argumentado ao longo do trabalho, deve ser entendida como experiência

estética que convoca o corpo, a imaginação e os afetos, promovendo um alargamento do sensível e a produção de subjetividades.

Quanto ao segundo objetivo específico — *identificar, nos documentos pedagógicos da rede municipal de Florianópolis, orientações e proposições sobre o uso da música nas práticas cotidianas da educação infantil* —, observou-se que há uma variedade de indicações pedagógicas que reconhecem a música como componente essencial das práticas educativas. Essa valorização se expressa, sobretudo, no incentivo à incorporação de repertórios tradicionais e populares, como as cantigas, brincadeiras musicais e folguedos, os quais fazem parte do cotidiano das comunidades locais. Os documentos analisados não apenas mencionam a música como conteúdo, mas apresentam propostas metodológicas, sugestões de atividades e reflexões sobre sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro objetivo — *compreender como a música, na sua dimensão cultural e regional, pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil* — permitiu aprofundar a discussão sobre a articulação entre linguagem musical, infância e identidade cultural. A manifestação do boi-de-mamão, enquanto prática que integra canto, dança, teatralidade e saberes populares, constitui-se uma potente possibilidade de trabalho educativo, ao favorecer o reconhecimento da criança como sujeito de cultura e participante ativo das tradições de seu território. Nessa perspectiva, a música, vinculada à cultura regional, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, pois mobiliza aspectos sensoriais, emocionais, cognitivos, sociais e simbólicos, respeitando sua forma própria de se expressar e interagir com o mundo.

No entanto, é preciso reconhecer que toda pesquisa apresenta limites. A opção por um recorte documental e regionalizado restringe o alcance das conclusões, o que não desqualifica os achados, mas delimita sua aplicação a contextos semelhantes. Temas como a formação inicial e continuada de professores para o trabalho com música, as condições materiais das instituições para a realização dessas práticas, e a escuta das vozes infantis em relação à sua experiência com a música foram reconhecidos como relevantes, mas ficaram à margem do escopo desta investigação. Além disso, a própria temporalidade da pesquisa, delimitada pelo calendário acadêmico, impôs desafios à elaboração crítica e à imersão mais prolongada nas análises.

Ainda assim, os resultados obtidos demonstraram que há um compromisso institucional, refletido nos documentos pedagógicos da rede municipal de Florianópolis, com a inserção da música como linguagem educativa na educação infantil. Essa presença não é apenas retórica, mas orienta práticas que dialogam com a realidade cultural das crianças e das comunidades em que vivem. O boi-de-mamão, nesse sentido, foi um exemplo emblemático de como as manifestações culturais podem ser integradas ao cotidiano das instituições, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e pertencentes à sua cultura.

Além de responder aos objetivos propostos, a pesquisa suscitou novos questionamentos que podem orientar futuras investigações: de que forma os(as) docentes interpretam e colocam em prática as orientações curriculares referentes à música? Como os saberes culturais das infâncias, expressos por meio de suas brincadeiras, vozes e preferências musicais, são escutados e incorporados nas práticas pedagógicas? Que outras manifestações culturais musicais podem ser exploradas nas instituições, para além do boi-de-mamão, e como isso contribui para o reconhecimento da pluralidade cultural presente nos territórios?

Finalizar este trabalho representa, portanto, um encerramento formal, mas não epistêmico. A investigação abre espaço para a continuidade da reflexão sobre a música como linguagem educativa e como prática cultural viva na educação infantil. Reconhecer a criança como sujeito cultural, capaz de criar, ressignificar e participar de manifestações musicais, é reconhecer sua condição cidadã e o direito a uma educação que respeite sua forma de ser e estar no mundo.

O autor que encerra esta pesquisa não é o mesmo que a iniciou. A trajetória de investigação, provocou transformações significativas na maneira de pensar, sentir e atuar sobre a docência. A música, enquanto linguagem viva nos bairros da cidade, expressa nos grupos de crianças e adultos que mantêm vivas tradições centenárias, como o boi-de-mamão, mostra-se também como horizonte para a práxis pedagógica: uma forma de ensinar, aprender e viver que respeita a infância em sua inteireza, potencializando o encontro entre os saberes populares e os direitos educativos das crianças.

Essa responsabilidade — de trazer a música e as expressões culturais regionais para o centro do trabalho educativo — permanece como tarefa permanente da pedagogia da infância. É preciso cultivar a escuta sensível, promover

a brincadeira musical, valorizar as narrativas e as cantigas que atravessam gerações e que, ao serem apropriadas pelas crianças, renovam-se em sentido e potência. Trabalhar com a música, nesse contexto, é contribuir para uma educação que não apenas ensina, mas que também emociona, conecta, liberta e transforma.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia e LIMA, Patrícia. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Portugal, n.º 4, 2.ª série, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/58/57>

ANTUNES, Danielle. "Da Educação das Crianças" em Montaigne – Uma Ideia de Formação Humana. UFSC, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed.- LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Rio de Janeiro, RJ. 1981

BATISTA, R. C. S. Educação infantil: cuidado, educação e o desafio da formação de profissionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 53-65.

BAKHTIN, M. **Arte e responsabilidade**. Estética da criação verbal. 6 ed. Martins Fontes, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: volume 3 – linguagem oral e escrita, artes visuais, música, movimento**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 6º. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, M. M.; DURLI, Z. L. A. A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retrocessos e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e238956, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698238956>.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

CHRISTIANSEN, B. **Filosófiya iskusstva** (Filosofia da arte), Spb., ed. Chipóvnik, 1911.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010

CHIZZOTTI, A.; PONCE, A. N. **Currículo e conhecimento escolar: educação básica e ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 15ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CUERVO, L.; ROSAT, R.M. **Abordagem interdisciplinar entre música e neurociências: estratégias de fomento e inserção curricular no ensino superior**. *ORFEU*, v.3, n. 1, p. 172-196, julho 2018.

Dal'Igna, Maria Cláudia. **Nós da docência**. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1940. v. 2.

DeNORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FALCÃO, J. C. **Música na educação infantil: propostas para a formação do educador**. São Paulo: Moderna, 1997.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p.229-250, jan./abr. 2004.

FERRAZ, Silvio. **Música e comunicação: ou, o que quer comunicar a música**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13, 2001, Belo Horizonte, UFMG. Vol. 2, p. 515 a 522, 2001.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SMED, 2022.

FLORIANÓPOLIS. Lei Municipal nº 9.144, de 22 de maio de 2019. Declara como Patrimônio Imaterial Cultural ou Intangível do Município de Florianópolis a Manifestação Cultural Folclórica "Folguedo do Boi-de-Mamão / Danças do Boi". **Diário Oficial do Município**, Florianópolis, 2019.

FLORIANÓPOLIS. Lei Municipal nº 10.164, de 18 de agosto de 2016. Institui o Dia Municipal do Boi de Mamão no calendário oficial de eventos do município. **Diário Oficial do Município**, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

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

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra** – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Cantadores do boi de mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina**. - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2000

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Educação popular e boi-de-mamão: diálogos brincantes**. – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Rio de Janeiro, 2009.

GULLAR, Ferreira. **A arte existe porque a vida não basta, diz Ferreira Gullar**. *Jornal da Paraíba*, Paraíba, publicado em 8 de agosto de 2010.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

JOLY, I.; ZENKER, D. **Brincadeiras musicais da infância: a construção do conhecimento musical a partir do cotidiano**. São Paulo: Moderna, 2003.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HORTÉLIO, Lydia. Depoimento. In: **TARJA BRANCA: a revolução que faltava**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son., color. Documentário.

HOSHINO, Camila. **Palavra cantada: memórias, vozes e culturas da infância**. São Paulo: C/Arte, 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência**. *Revista Brasileira de Educação*, ¹ v. 22, n. 69, p. 435-452, abr.-jun. 2017.

LÓSSIO, J. C. A.; PEREIRA, L. S. **Cultura e trabalho na sociedade contemporânea**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

MAGALHÃES, T. A. **Boi de Mamão: uma experiência de aprendizagem do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)** da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Organização de M. A. Screech. Tradução e notas de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaio**s: livro I. Trad. Rosemary Costhek Abílio, precedido de “um estudo sobre Montaigne”, de Pierre Villey sob direção e com prefácio de V.-L. Saulnier – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

PEREIRA, Nereu do Vale. **A cerca da origem da bernunça**. Boletim da Comissão Catarinense de Folclore - nº61. 2010

PONCE, A. N.; DURLI, Z. L. A. Políticas curriculares e a educação infantil: regulação e performatividade. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 31, n. 2, p. 773-794, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698147294>.

RAMOS, Fábio Pestana. A História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

RAIZER, D.; FANTIN, M. **Boi-de-mamão. uma brincadeira de rua no chão da educação infantil: diálogos com a cultura popular**. UFSC, Florianópolis, 2008.

RIBOT, T. **Tvorcheskoe vobrazhenie** [Imaginação criativa]. Tradução de Francês. St. Petersburg: Iu.N.Erlikh. 1901.

ROSA, Jaqueline. **Boi de mamão da barra do Arirui: Um estudo de caso sobre a construção e os sentidos das práticas musicais do grupo de Boi de Mamão filhos da terra**. XI Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-posições, Campinas/SP, v.18, n.1 (52), jan./abr., 2007, p.15-27.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed Unesp, 2011.

SOARES, Doralécio. **O boi-de-mamão catarinense em disco**. Boletim da Comissão Catarinense de Folclore. Florianópolis/SC, 1979

SUZUKI, Shinichi. **Ability and Development from age zero**. Warner Bros. Publications Inc. Estados Unidos, Florida. 1981

TURNER, Jonathan H. **Sociologia, conceitos e aplicações**. São Paulo: Ed Markon 1999.

Universidade Federal de Santa Catarina - Núcleo de Desenvolvimento Infantil. **Boi de mamão do NDI**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O9ISdS0EQjo&ab_channel=NDI-U

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.