

## TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ARTE EM UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Bruna Brito Ramos<sup>1</sup>  
Rosimeire Costa de Andrade Cruz<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema central o Currículo na Educação Infantil (EI), tendo como foco o trabalho com a arte em uma turma denominada de Infantil III, formada por crianças de 3 anos de idade, de uma creche da rede municipal de Fortaleza. Parte-se do pressuposto de que Currículo é

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, Art.3.º)

Assim, a pesquisa direcionou-se para a análise de como o campo de experiência “traço, sons, cores e imagens”, trazido na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza, elaborada no ano 2016, se materializa no cotidiano das crianças e dos profissionais envolvidos no processo de cuidar-educar em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal.

---

1 Pedagoga. E-mail: brunabritoramos@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza foi apresentada à população em dezembro de 2016 e trouxe mudanças em relação à antiga proposta (FORTALEZA, 2009), quanto à fundamentação teórica, às orientações gerais e à organização do currículo, pois, no antigo texto, os conteúdos eram estruturados por área de conhecimento, já na atual (FORTALEZA, 2016) eles são organizados por campos de experiência<sup>3</sup>.

O atual documento (FORTALEZA, 2016) é composto por texto introdutório; 11 artigos intitulados: Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; Linguagens; Natureza e Cultura; Brincadeiras e Interações; Articulação Curricular; Família e Escola; Diversidade e Inclusão; Gestão da Prática Pedagógica (subdividido em Campos de experiência e Direitos de aprendizagem que a criança tem); Rotina na Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico; Avaliação na Educação Infantil e Considerações finais.

No capítulo denominado de “Linguagens”, há um texto voltado à explicação da importância do trabalho com a arte na Educação Infantil. Assim, Simões (2016, p. 37) assume que arte na EI é:

Como uma área de conhecimento que abrange e promove o desenvolvimento integral da criança (físico, social e cognitivo). Por ser tão abrangente, a Arte propicia a evolução da criança de forma completa, integral e plena. Isso acontece porque ela consegue transitar entre o mundo exterior objetivo e o mundo interior subjetivo dos sentimentos, ajudando o ser humano a desenvolver significados que orientem a sua relação com o seu ambiente cultural e com o mundo como um todo.

Dessa forma, entende-se que usar as variadas possibilidades da arte no cotidiano da Educação Infantil faz-se essencial para contemplar as diversas formas de aprender e de se manifestar que as crianças possuem.

---

3 Finco (2015, p.242) destaca que “os campos de experiências indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado”. Os campos de experiências serão abordados na segunda seção deste texto.

Diante do exposto, justifica-se a relevância de analisar, por meio de uma pesquisa com características de um estudo de caso, como se concretiza, no cotidiano de uma creche, o trabalho com a arte apontado pela Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, elaborada no ano de 2016. Some-se a isso o investimento feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de que a Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) fosse renovada, trazendo orientações que realmente fundamentassem as práticas dos seus professores.

Com este trabalho, busco suscitar reflexões que contribuam para o trabalho com a arte na Educação Infantil, a fim de que possa ser usada como mais um importante instrumento de expressão e comunicação por todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da EI.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### **2.1 O significado de currículo para a Educação Infantil brasileira e o papel da arte na EI**

Conforme o desenvolvimento de pesquisas sobre a infância (KRAMER, 1998, 1999, 2005; BARBOSA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) e a criança (FOCHI, 2015; BARBOSA; ALBURQUERQUE; FOCI, 2013) e com o aumento no número e matrículas de crianças em instituições de educação formal, nasce a necessidade de se pensar na organização curricular, para que seja oferecida às crianças uma educação de boa qualidade (CAMPOS, 2009; BARBOSA, 2009) e de forma que não se tenham disparidades qualitativas entre as diversas instituições que atendem o público-alvo da Educação Infantil: crianças de zero a cinco anos de idade.

Dessa forma, a definição de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil almeja, entre outros aspectos, que se tenha clara a concepção de infância, de sujeito que se quer formar, de como contribuir para o seu desenvolvimento integral, tudo isso sustentado em princípios claros e indissociáveis de educação e cuidado.

Assim, em *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009, p.50), tem-se o conceito de currículo como “construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem entre os sujeitos e a cultura”.

Um currículo em ação, que se desenvolve nos pequenos detalhes do cotidiano e não tem como suporte somente o que está escrito em um documento referencial. Ou seja, com princípios educativos que consideram o que está explícito e também está atento ao que não estava previsto, ao inusitado. Assim, permite que as dimensões, ações e aprendizagens que auxiliam no desenvolvimento das crianças possam ser contempladas no dia a dia, mesmo que não estejam escritas nos textos orientadores da prática (BARBOSA, 2009).

Tomando essas concepções como norte, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016) orienta que o currículo seja mediado por um amplo repertório de brincadeiras e de possibilidades do brincar, de forma que promova as experiências citadas no Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Desta forma, na segunda parte da Proposta Curricular para a EI de Fortaleza (2016), intitulada de Gestão da Prática Pedagógica, tem-se a forma como as experiências citadas na Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 são estruturadas e agrupadas para formar a base curricular da Educação Infantil de Fortaleza. Assim, conforme Fortaleza (2016), o currículo nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza organizar-se-á por campos de experiências.

Mas o que são esses campos de experiências? De acordo com Zucoli (2015, p.209-210), os campos de experiências tratam de “âmbitos do fazer e do agir da criança, do qual o adulto torna-se um válido apoiador, observando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam”. Logo, o professor teria um papel de mediação, ao proporcionar e potencializar as experiências necessárias ao desenvolvimento da criança.

Finco (2015, p.242) é categórica ao destacar:

A organização das atividades [nos campos de experiência] baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças.

Nesta perspectiva, muito mais importante que trazer conteúdos prontos é viver experiências que conduzam o indivíduo a compreender melhor suas individualidades, o mundo e as pessoas que o rodeiam.

Os campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza, “em conformidade com a BNCC<sup>4</sup>, são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (OLIVEIRA, 2016, p.62).

O campo de experiência enfocado neste trabalho é o de *traços, sons, cores e imagens*, que está ligado à experiência trazida no inciso IX, do artigo 9.º das DCNEI (Brasil, 2009) que trata sobre a promoção do “relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. Assim, por meio do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” as crianças poderão apropriar-se melhor da utilização de gestos, linguagem plástica, dramática e musical como formas de expressão de seus desejos, angústias e percepção de mundo.

Ao estabelecer um currículo que se organiza em campos de experiências, a SME de Fortaleza assume o dever, em sua Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016), de ressignificar as funções das instituições de Educação Infantil, tornando-as mediadoras e articuladoras das experiências e aprendizagens das crianças (OLIVEIRA, 2016).

---

4 A sigla BNCC corresponde a Base Nacional Comum Curricular.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Procedimento geral

Com o objetivo de analisar como se concretiza, no cotidiano de uma creche, o campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”, apontado pela Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (2016), como já mencionado, direcionou-se essa pesquisa para uma investigação com características de um estudo de caso.

Assim, com o propósito de delimitar o caso a ser analisado, foi escolhida uma instituição, uma turma e uma docente, a qual foi observada a fim de compreender, a partir de suas práticas, como a Proposta (FORTALEZA, 2016) estava sendo implementada.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, sobre como era compreendido o currículo para a Educação Infantil brasileira. Para tanto, foram consultados documentos nacionais, como a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 (BRASIL, 2009b) e locais, como a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) e textos de Barbosa (2009) e Finco (2015).

Na investigação foi utilizado o método qualitativo, o que possibilitou um contato mais próximo com o objeto pesquisado. Os procedimentos deste tipo de método “se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para a análise de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p.57). Assim, a utilização deste método possibilitou refletir sobre os processos que conduzem as ações, não restringindo a análise apenas ao observado, mas levando sempre em consideração o que poderia ter ocasionado o fato.

O principal instrumento escolhido para a construção dos dados, de acordo com o objetivo específico elencado na introdução, foram as observações. A observação “possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolver um relacionamento e confiança, necessário para os participantes revelarem ‘os bastidores das realidades’ de sua experiência, que

geralmente são escondidos de estranhos” (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003 *apud* FERREIRA *et al*, 2012, p.03). Logo, a observação permitiu o acesso a um quadro amplo do caso estudado, revelando detalhes preciosos para construção do conhecimento pretendido neste trabalho.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma denominada Infantil III, constituída por crianças de 3 anos de idade, no período vespertino, de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal.

A instituição da rede pública municipal foi escolhida, principalmente, por geralmente ter uma melhor aceitação às pesquisas acadêmicas. A opção pelo CEI ocorreu devido à facilidade de acesso, algo que favoreceu o processo de pesquisa no que se refere aos horários e à locomoção.

A turma do Infantil III foi selecionada tanto pela opção pessoal em estudar a etapa educacional de creche, como por indicação da coordenadora do CEI que, ao ser questionada sobre possíveis turmas para realizar a pesquisa, apontou os agrupamentos das turmas de Inf.<sup>5</sup> III.

### **3.2 Procedimentos específicos**

Após a fase de revisão de literatura, iniciou-se o trabalho de campo, no qual foram feitas observações participantes. Para Bogdan e Taylor (1975) *apud* Fino (2003, p.04), observação participante é:

Um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado buscando atender ao objetivo específico que diz respeito à análise da relação entre a Proposta Curricular e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora

5 “Inf.” é uma abreviação para a palavra “Infantil”.

junto às crianças. Assim, devido ao pouco tempo para a pesquisa e a escrita do trabalho final pretendido, esta fase de campo da pesquisa se deu entre os dias 23 a 31 de outubro, em dias de segunda, quarta e sexta-feira, de 13 às 17 horas, totalizando cinco dias, ou vinte horas de observação.

A fim de nortear as observações, foi elaborado um roteiro, em que as ações didáticas previstas para a turma de Infantil III, escritas junto aos campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) foram transformadas em questionamentos que deveriam ter como resposta: sim, não, em parte e não observado.

Para situar o leitor quanto ao roteiro de observação, segue um pequeno recorte deste instrumento:

Figura 1– Recorte do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”

4. TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS.	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	
<b>4.1 MÚSICAS</b>																					
<b>A PROFESSORA OBSERVADA:</b>																					
4.1.1 Promove atividades com cantigas de roda e de ninar, parlendas e músicas variadas, além daquelas que fazem parte do cotidiano das crianças (MPB, marchinhas, jazz, rock, clássicos, regionais diversas...)?	X					X					X					X					X
4.1.2 Promove a movimentação do corpo a partir de cantigas, parlendas e brincadeiras cantadas (bater palmas, bater o pé, sons emitidos com a boca...)?	X							X			X					X					X
4.1.3 Possibilita o manuseio de objetos que emitam sons (latas, chocalho, madeira, quengas de coco, plásticos, cones feitos com papel etc.) acompanhando ou não ritmos musicais?		X					X				X					X					X
4.1.4 Possibilita o manuseio de instrumentos musicais (tambor, corneta, pandeiro, flauta etc.)?		X					X				X					X					X

Fonte: Roteiro de observações elaborado a partir da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, 2016)

### 3.3 Procedimentos para análise dos dados

Diante do observado e daquilo que foi registrado, analisamos, de acordo com as teorias abordadas na revisão teórica do trabalho, as práticas docentes, objetivando relacionar os dados construídos aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Com base nos registros de campo, as respostas obtidas por meio do roteiro de observação quantificadas. Assim, foi possível visualizar e analisar melhor as ações didáticas relacionadas ao campo “traços, sons, cores e imagens” na turma do Infantil III-B.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 O Centro de Educação Infantil, a turma e a professora enfocadas

O Centro de Educação Infantil, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, localiza-se na área sul de Fortaleza. Foi inaugurado em 2014 e conta com estrutura física de acordo com o modelo do projeto ProInfância<sup>6</sup> tipo B. De acordo com o *site* do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE):

O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%. (FNDE, 2017)

No ano que a pesquisa foi realizada, o CEI atendia 118 crianças no turno da manhã, 119 no turno da tarde e 53 em período de regime integral, totalizando 290 crianças<sup>7</sup>, ultrapassando o estipulado no projeto supracitado do governo federal. Em regime de tempo integral funcionam as turmas de Infantil I e II. As demais, Infantil III a V, são oferecidas em tempo parcial, pela manhã e à tarde.<sup>8</sup>

A turma do Infantil III-B vespertino, público-alvo da pesquisa, tem 20 crianças matriculadas, contudo, durante os dias observados, a média de presentes variou entre seis a dez. A professora responsável pela turma explicou que este número pequeno de crianças frequentando diariamente se dava em decorrência da abertura de uma nova creche próxima ao CEI, fazendo com que muitas crianças migrassem para ela, pois a nova instituição seria mais próxima à residência das famílias.

6 O Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (MEC, 2016).

7 Informações colhidas no Departamento de Educação da Secretaria Executiva Regional VI.

8 A organização dos agrupamentos se dá conforme corte etário, com base na data de 31 de março. Para saber mais ver as “Diretrizes da matrícula da rede municipal de ensino de Fortaleza” (FORTALEZA, 2017). Em linhas gerais, a turma de Infantil I é composta por crianças de 1 ano de idade, a turma de Infantil II, por crianças de 2 anos e a turma de Infantil III, por crianças de 3 anos.

Maria<sup>9</sup>, a professora que foi sujeito da pesquisa, tem entre 25 e 30 anos. É casada e tem um filho que também é matriculado na turma do Infantil I, na mesma instituição na qual trabalha. Ela tem graduação em Pedagogia e é mestranda em Educação Brasileira, em uma universidade pública.

#### **4.2 O currículo vivido: o conjunto de práticas**

A partir das observações participantes construímos um relatório, o qual gerou resultados significativos relativos aos campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (FORTALEZA, 2016). Assim, o currículo e, especificamente o campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”, vivenciado pela turma do Infantil III-B, foi focalizado e aqui será exposto, buscando estabelecer relações entre a prática da professora e as teorias abordadas em documentos oficiais (BRASIL, 2009) que normatizam a organização do currículo na Educação Infantil e textos que discorrem sobre a E.I.

#### **4.3 O campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”**

O campo de experiência “traços, sons, cores e imagens,” trazido na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (FORTALEZA, 2016), abrange:

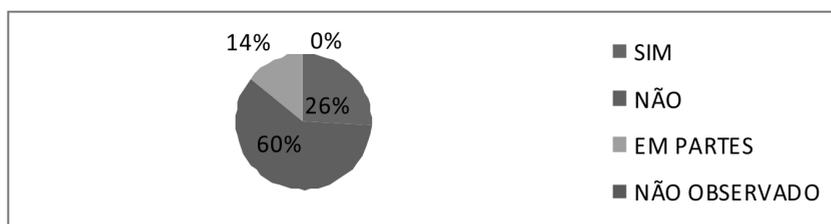
Experiências com as múltiplas linguagens e suas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, que necessitam de ambientes ricos de significados, que se constituem de imagens, cores, sons, traços e que compõem a diversidade de linguagens, as quais as crianças utilizam para se expressar, se comunicar e interagir com o meio. Os ambientes também devem compor materiais diversos que incentivem a curiosidade, a exploração e que valorizem a multisensorialidade, o protagonismo e o prazer contínuo das crianças pelas descobertas. (FORTALEZA, 2016, p. 91)

---

9 Nome fictício para preservar a identidade da professora.

As ações didáticas desse campo devem voltar-se para a promoção de experiências que possibilitem que os sujeitos se expressem para além da linguagem verbal e que por meio do vivenciado com os *traços, sons, cores e movimentos*, as crianças enriqueçam seus repertórios de conhecimentos, para que possam utilizar os gestos, a linguagem plástica, dramática e musical como formas de expressão de seus desejos, angústias e percepção de mundo (FORTALEZA, 2016, p.96-97). O Gráfico 1 indica, em termos gerais, como a professora Maria considerava o campo de experiência “traços, sons, cores e movimentos” na rotina com a turma do Infantil III-B:

Gráfico 1 - O campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”



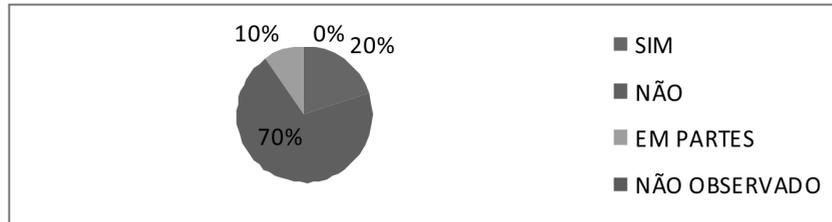
Fonte: Notas de campo

A análise atenta do Gráfico 1 aponta que, em 60% das situações vivenciadas pelas crianças no CEI, o campo de experiência que trata sobre os *traços, os sons, as cores e as imagens* não foi oportunizado às crianças.

O campo de experiência a ser retratado neste tópico foi seccionado em quatro aspectos: músicas, danças, teatro e artes visuais. A fim de uma melhor organização da apresentação dos resultados, o texto que se segue abordará cada um desses aspectos.

Nas ações didáticas da professora Maria, a música foi utilizada como forma de expressão apenas em 20% das situações, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - A música no campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”



Fonte: Notas de campo

A docente, durante as tardes, promovia atividades com cantigas de roda e de ninar e músicas variadas, tais como músicas clássicas. Em um dos dias observados, Maria colocou para tocar no aparelho de som, um CD com músicas instrumentais clássicas. Falou para as crianças que as referidas músicas foram tocadas em um piano e depois convidou as crianças para brincarem livremente pela sala enquanto escutavam as músicas. Nos outros dias, ao menos uma vez por dia, a professora colocava vídeos musicais do grupo Palavra Cantada<sup>10</sup> para tocar no aparelho de DVD e convidava as crianças para dançarem livremente.

Rosa (1990, p. 19) afirma que “a música é uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir.” Assim, segundo esta autora, a professora, ao propiciar momentos durante a rotina em que as crianças ouviam músicas, proporcionava a elas a oportunidade de (re) significar sentimentos e emoções, além de poder reconhecer características pessoais no outro, auxiliando a criança a construir a si e ao mundo a partir da linguagem musical.

Mesmo a linguagem musical sendo uma importante forma de expressão, em 70% das situações, as ações didáticas da professora Maria não promoviam um processo de construção musical para as crianças, pois, durante o período observado, não possibilitou o manuseio de objetos que emitissem som (tais como latas, chocalho, madeira, quengas de coco, plásticos, cones feitos com papel etc.), nem o manuseio de instrumentos musicais (tambor, corneta, pandeiro, flauta etc.) e também não favoreceu

<sup>10</sup> A banda Palavra Cantada produz músicas e vídeos musicais, voltados para o público infantil.

a apreciação de sons produzidos pela própria voz (balbucios, gritinhos, sopro etc.). O contanto com objetos sonoros e instrumentos musicais tem como objetivo:

O desenvolvimento rítmico, além de favorecerem outros aspectos importantes da aprendizagem. [...] A criança deve ter oportunidade de trabalhar com diversas formas de instrumentos musicais, desde os mais complexos e raros, até os confeccionados com sucata. Através deste conhecimento, ela poderá adquirir interesse pela música e posteriormente procurar um aprofundamento em algum instrumento com o qual tenha maior afinidade. (ROSA, 1990, p.45)

Assim, não promover o contanto com materiais sonoros e musicais é negar a importância da linguagem musical para o desenvolvimento infantil.

Maria também não promovia a ampliação das percepções indicadas pelas crianças relativas aos sons dos ambientes, seja em relação a barulhos (como de avião, carro, buzina, motores etc.) ou ao silêncio.

De acordo com Kebach (2011, p.27), “como linguagem, a música é constituída pela combinação dos sons e do silêncio”. A partir dessa afirmação, entendemos que as ações didáticas de Maria poderiam proporcionar ricos aprendizados musicais, podendo ser propiciadas experiências de musicalização que contemplassem os sons do corpo e do ambiente, a fim de desenvolver a linguagem musical.

Uma hipótese levantada por nós para a professora não promover experiências de musicalização relaciona-se a uma possível falta de formação quanto a esta área. Tomando como base o curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, o seu currículo não traz uma disciplina que tenha como objetivo compreender o trabalho com a música nos ambientes educativos. Logo, como os futuros pedagogos saberão promover atividades de musicalização significativas às crianças?

Isto fica a cargo, então, da formação continuada, em que o profissional deve procurar aprofundar-se naquilo que não sabe ainda, a fim de

propiciar uma educação de qualidade, embasada no currículo proposto pela instituição em que atua.

As danças aparecem na segunda seção do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”. Há cinco ações didáticas que dizem respeito, especificamente, a esta seção. Entretanto, apesar de serem poucas ações, nenhuma delas foi seguida integralmente pela professora Maria.

Assim, Maria não incentivou a expressão, a comunicação e a criatividade das crianças, não promoveu atividades que elas pudessem desenvolver a atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade e criticidade, por meio da dança, e não estimulou situações em que as crianças fizessem gestos, mímicas, realizassem expressões corporais e seguissem ritmos espontâneos, também ao som de músicas.

A professora em questão, como mencionando anteriormente, apenas colocava músicas para tocar no aparelho de DVD ou de som e deixava que as crianças brincassem livremente pela sala, geralmente, não chamava a atenção delas para o que estava sendo tocado.

Vargas (2011, p.45-46) lembra que:

A dança ajuda a desenvolver a personalidade de maneira equilibrada, proporciona a aquisição de conhecimentos e possibilita à criança um melhor entendimento e uma melhor aceitação de si. É uma linguagem simbólica que envolve as noções de movimento, espaço e tempo, além dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, fundamentais na formação das crianças.

Dessa maneira, a dança é um valioso instrumento para o trabalho pedagógico que envolve o conhecimento sobre o corpo, a construção de uma boa autoestima etc., levando em consideração o desenvolvimento global da criança. Porém, como descrito nos parágrafos anteriores, a docente, na maioria das situações, parecia subestimar essa linguagem, e deixava de proporcionar às crianças vivências com uma das “mais antigas manifestações expressivas do ser humano” (VARGAS, 2011, p.41).

O teatro aparece na terceira parte do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”. Das seis ações didáticas voltadas para esse aspecto, apenas duas foram possibilitados por Maria: a professora favorecia a brincadeira de faz de conta e os jogos de imitação, ao disponibilizar fantasias para as crianças brincarem e proporcionar tempo livre para as brincadeiras. Maria também fortalecia a autoestima e os vínculos afetivos entre adulto-criança e entre criança-criança, ao estimular os diálogos e o respeito nas relações interpessoais.

A respeito dos jogos de imitação, vale lembrar que:

A imitação é um importante recurso para o aprendizado, pois a criança irá aprender também imitando os outros seres vivos, sendo que esta imitação não tem um fim em si mesmo, ela é uma continuação do processo de conhecimento, em que a criança desperta o desejo de superação. (TAGLIARI, 2010, p.7)

Assim, o faz de conta e os jogos de imitação são recursos que proporcionam às crianças a ressignificação do mundo social e a expressão de vivências e aprendizados muitas vezes interiorizados, devido ao processo de construção da exteriorização do pensamento (PIAGET, 1991).

Apesar de a professora disponibilizar fantasias em locais de fácil acesso e disponibilizar tempo livre para as crianças brincarem, faz-se ainda necessário que ela também faça a mediação das brincadeiras, incite as crianças a imitarem os colegas ou outras pessoas, que façam uso da oralidade, das ações motoras, para que a linguagem teatral possa auxiliar no desenvolvimento da “concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor e na desinibição” (GUIMARD, 2011, p.92).

As ações didáticas previstas na Proposta (FORTALEZA, 2016), que não foram observadas pela professora, foram: promoção da utilização de recursos para teatralizar (dedoches, fantoches, teatro de sombras, mamulengos, marionetes e mímica); promoção de situações nas quais as crianças participem de manifestações culturais; proporcionar às crianças momentos de improviso em cena utilizando o repertório vocal, corporal

e emotivo; e a promoção de situações em que as crianças apreciassem espetáculos artísticos dentro e fora da instituição.

Logo, parece que a linguagem teatral não era considerada para a docente como uma importante forma de expressão, já que em nenhum dos dias observados ela realizou qualquer atividade dirigida em que fosse percebido que tinha como objetivo proporcionar às crianças experimentar a teatralização.

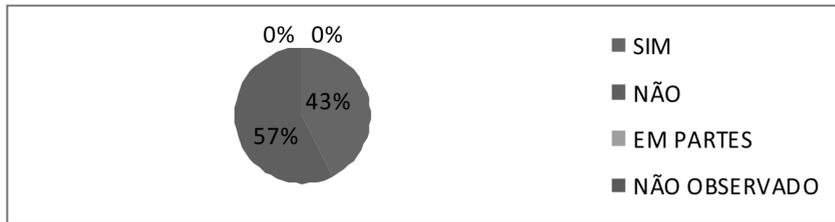
Guimard (2011, p.92), ao escrever sobre teatro na Educação Infantil, afirma que

o teatro é uma arte essencialmente de grupo, diferentemente da literatura ou das artes visuais. Nesse sentido, o teatro para crianças, dentro da escola, pode auxiliar no processo de socialização, na escuta do outro, na construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade cultural de uma comunidade ou de um país.

Assim, o teatro poderia ser um procedimento metodológico frequente nos planejamentos de Maria, pois integra, explicitamente, os mais diversos campos de experiências citados na Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016). Além disso, a teatralização cria um rico espaço para a interação coletiva, algo extremamente importante, principalmente, para as crianças matriculadas no CEI, lócus dessa pesquisa, situado em um dos bairros considerados mais violentos de Fortaleza. Em outubro de 2017, o jornal *O povo* publicou uma notícia em que traz que o referido bairro é o local em que morrem mais pessoas na cidade de Fortaleza. Dessa forma, cultivar uma cultura de paz e respeito às diversidades faz-se essencial à rotina das crianças.

No que se refere às ações didáticas relacionadas com as artes visuais, quarta seção do campo de experiência *traços, sons, cores e imagens*, o Gráfico 3 indica a sua distribuição no cotidiano observado:

Gráfico 3 - As artes visuais no campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”



Fonte: Notas de campo

Pelo exposto, em 43% das situações, Maria trazia em suas ações um trabalho relacionado diretamente com as artes visuais.

A docente geralmente proporcionava o fazer artístico às crianças pela disposição de materiais como folhas, giz de cera, lápis de cor e canetinhas. Via de regra, solicitava que as crianças representassem algo em forma de desenhos, que foi o que aconteceu no terceiro dia de observação, quando a professora pediu que elas desenhassem algo relacionado à música “Leãozinho”, de Caetano Veloso.

Maria também promovia a apreciação estética, pelas crianças, por meio de suas próprias experiências, pois expunha os desenhos e pinturas das crianças nas paredes da sala e nos corredores do CEI. Nesta perspectiva, Jalles (2011, p.64) faz a seguinte reflexão:

Não existe decoração mais bonita para a sala de aula do que trabalhos das próprias crianças. Essas produções devem ser fixadas na altura do campo de visão e podem ser espalhadas também pelas paredes dos corredores das instituições. Ficam, assim, registradas as suas marcas, sua individualidade e suas histórias.

Assim, oportunizar às crianças a criação de desenhos, esculturas, pinturas etc. e também a apreciação destes, repercute diretamente na construção de si. Ao interpretar o que Jalles (2011) afirma, entendendo que, se a criança sente que aquilo que fez foi valorizado, ela pode se sentir estimulada a repetir e progredir, enriquecendo seu repertório de

conhecimentos e usando a linguagem visual como forma de expressão corriqueira.

Entretanto, o trabalho com as artes visuais exige um pouco mais de dedicação e esforço, pois não basta proporcionar o fazer livre, é preciso também que as crianças tenham contato com técnicas, com a análise dos elementos básicos da linguagem (cor, textura e forma dos materiais), com a apreciação de obras de artes e também que as crianças entendam que pode assumir posturas variadas no fazer artístico (sentado, em pé, deitado etc.). Dessa maneira, faz-se imprescindível que a professora medeie experiências que possibilitem às crianças a “ampliação aos seus princípios de expressão individual” (JALLES, 2011, p. 55).

Por fim, oportunizar às crianças a vivência do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” não é algo simples. Muitas vezes, a formação inicial do pedagogo não proporciona um contato íntimo com a arte. O curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, tem somente uma disciplina<sup>11</sup> com descritores estritamente ligados à arte. Dessa forma, o docente tem de procurar suprir esse déficit em cursos extracurriculares. Contudo, muitas vezes estes cursos são caros ou não são em horários acessíveis ao trabalhador.

Dessa maneira, a SME de Fortaleza, que traz uma Proposta Curricular que exige do professor algo para além da sua formação inicial, deve proporcionar formações continuadas que possibilitem ao docente implementar o proposto no documento, estreitando assim, o que é recomendado àquilo que é possível de acontecer nas instituições educativas.

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como tema principal o currículo na Educação Infantil. Seu objetivo geral foi analisar como se concretiza, no cotidiano de uma turma de Infantil III, que funciona em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal, o trabalho com a arte apontado

---

11 Informação baseada na matriz curricular do Curso de Pedagogia Diurno 2014.1, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, disponível em: [http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=5&id=14&Itemid=34](http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=14&Itemid=34)

pelo campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (2016).

O referido objetivo foi alcançado, pois ao observar a rotina foi possível construir uma visão mais ampla do cenário pesquisado, podendo compreender melhor como as experiências relacionadas ao campo “traços, sons, cores e imagens” era vivenciado pelas crianças sob a coordenação da professora responsável pelo agrupamento.

Assim, ao analisar a concretização da Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) na Instituição de Educação Infantil pesquisada, foi possível perceber que não basta conhecer as teorias que fundamentam o currículo ou estudar sobre educação para pôr em prática as concepções que se têm, mas que se faz imprescindível uma reflexão constante sobre as ações didáticas e planejamento para que seja garantido que as crianças vivenciem um currículo que esteja em consonância com a Proposta Curricular referencial, que faça jus ao seu potencial e promova o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Ao refletir sobre as observações realizadas na turma do Inf. III-B, consideramos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora junto às crianças, na maioria das vezes, pareciam não tinha relação com a Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016).

A docente apresentou indícios de que não planejava a maioria das atividades desenvolvidas durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida. Na maior parte do tempo, apenas ela observava as crianças brincarem, se alimentarem, entre outras atividades. Quando ela notava alguma situação em que a criança poderia ser orientada quanto à realização de uma ação mais apropriada do que aquela que estava realizando, apenas comentava com outro adulto, deixando de propiciar a criança uma rica construção de conhecimentos contextualizados. Assim, o fazer e o agir das crianças, compreendidos como fundamentais, em um currículo organizado por campos de experiências, eram propiciados meio de improviso, com raríssimas mediações da docente.

Alguns obstáculos que notamos ao realizar a pesquisa, que contribuíram para uma implementação deficitária da Proposta (FORTALEZA,

2016) referem-se à falta de recursos materiais e de formação continuada, algo que se liga diretamente a SME responsável pela construção da Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) vigente e pelo oferecimento de condições objetivas para a sua concretização.

Assim, seria necessário um trabalho de formação continuada em que concepções de criança, Educação Infantil e a Proposta Curricular fossem revisitadas, estudadas e debatidas para que as professoras pudessem ter uma melhor compreensão sobre uma educação que se baseia em proporcionar experiências significativas às crianças, podendo resultar em uma melhora qualitativa do trabalho pedagógico. Da mesma forma, faz-se essencial que os recursos materiais citados na Proposta (FORTALEZA, 2016) sejam disponibilizados às instituições para que as crianças vivam experiências que enriqueçam ainda mais seus repertórios de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf) Acesso em: 12 set. 2017
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/MEC, 2009.
- CAMPOS, M. M. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- FERREIRA, L. B.; TORRECILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO EM ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 36. Rio de Janeiro, 2012.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FINO, C. N. FAQs, etnografia e observação participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, n. 3, p 95-105, 2003.
- FNDE. *Proinfância: Projeto Tipo B*. Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www>.

fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica de Educação Infantil*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009.

GUIMARD, G. Teatro na educação infantil. In: FRONCKOWIAK, A. *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4).

JALLES, A. F. Artes visuais na educação infantil. In: FRONCKOWIAK, A. *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

KEBACH, P. F. C. Musicalização na educação infantil: uma aventura pelo mundo dos sons. In: FRONCKOWIAK, A. *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, R. M. D. de. “As experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas das instituições de educação infantil no município de Fortaleza” p. 61-111. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. *A pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação criança*. Porto (Portugal): Associação criança. 2015.

ROSA, N. S. S. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.

SIMÕES, A. P. dos. S. A. A arte na Educação Infantil. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. p. 37-39.

VARGAS, L. A. A dança na educação infantil. *In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p.199-221.