



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ORIENTAÇÕES  
CURRICULARES E  
DIDÁTICAS DE ARTE  
ENSINO FUNDAMENTAL  
ANOS INICIAIS**

São Paulo  
2013



## **GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Governador**  
Geraldo Alckmin

**Vice-Governador**  
Guilherme Afif Domingos

**Secretário da Educação**  
Herman Voorwald

**Secretário Adjunto**  
João Cardoso Palma Filho

**Chefe de Gabinete**  
Fernando Padula Novaes

**Coordenadora de Gestão da Educação Básica**  
Maria Elizabete da Costa



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>CONCEPÇÃO DO ENSINO DE ARTE .....</b>	<b>13</b>
<b>EIXOS NORTEADORES DA DISCIPLINA – APRECIAR, PRODUZIR E CONTEXTUALIZAR. ....</b>	<b>14</b>
<b>ARTE – LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>16</b>
<b>MODELO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ANOS INICIAIS .....</b>	<b>18</b>
<b>ARTE E SEUS PRINCÍPIOS NOS ANOS INICIAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>O TEMPO E A ARTE NOS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>AS RODAS DE CONVERSA COMO ATIVIDADE PERMANENTE EM ARTE.....</b>	<b>24</b>
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS (PCN, 1997) .....</b>	<b>26</b>
<b>O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CURRÍCULO DE ARTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>27</b>
<b>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AOS DOCENTES DE ARTE .....</b>	<b>28</b>
<b>RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA FACILITAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS .....</b>	<b>29</b>
<b>AVALIAÇÃO EM ARTE .....</b>	<b>43</b>
<b>QUADRO CURRICULAR - ARTES VISUAIS .....</b>	<b>44</b>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

QUADRO CURRICULAR – DANÇA.....	49
QUADRO CURRICULAR –MÚSICA .....	53
QUADRO CURRICULAR – TEATRO.....	57
ARTES VISUAIS.....	59
DANÇA .....	64
MÚSICA .....	88
TEATRO.....	106



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

VERSÃO PRELIMINAR/2013

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CGEB)  
Maria Elizabete da Costa  
Coordenadora

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(DEGEB)  
João Freitas da Silva  
Diretor

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS, DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL (CEFAF)  
Valéria Tarantello Georgel  
Diretora

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS (CEFAI)  
Sonia Gouveia Jorge  
Diretora

EQUIPE CURRICULAR DE ARTE (CEFAF)  
Ana Cristina Siqueira, Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno e Roseli Ventrella

MEMBROS DA EQUIPE DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS (CEFAI)  
Edgard de Souza Junior, Edimilson de Moraes Ribeiro, Luciana Aparecida Fakri, Márcia  
Soares de Araújo Feitosa, Maria José Gonçalves da Silva Irmã, Renata Rossi Fiorim Siqueira,  
Silvana Ferreira de Lima, Soraia Calderoni Statonato e Vasti Maria Evangelista.

AUTORIA  
CONSULTORES ESPECIALISTAS: Maria Terezinha Teles Guerra (Artes Visuais), Flávio  
Desgranges (Teatro), Thiago Abdalla (Música), Uxa Xavier e Ana Terra (Dança).

GRUPO REFERÊNCIA DE ARTE (GRA) – PROFESSORES COORDENADORES DE ARTE DOS  
NÚCLEOS PEDAGÓGICOS: Andréia Carla Lobo da Silva (DE São José dos Campos), Antonio  
Delfino (DE Centro Oeste), Camila Josefina Jesus (DE Itapeva), Cristina Aparecida Zaniboni  
Antonelli DE Ourinhos), Débora David Guidolin (DE Ribeirão Preto), Dinorah Gomes Sanches  
(DE Norte 2), Djalma Abel Novaes ( DE Guaratinguetá), Eduardo Garrido Lodovico (DE  
Andradina), Eliana Florindo (DE Suzano), Elisangela Vicente (Leste 5), Fátima Regina Dias  
Vilas Bôas (DE Sul 2), Lucia Angela Mansano Bergner (DE Lins), Luiz Carlos Tozetto (DE Norte  
2), Marcos Garcia Scarabello (DE Adamantina), Pedro Kazuo Nagasse (DE Jales), Pedro Luis  
Padovini (DE Bauru), Roberta Jorge Luz (DE Sorocaba), Silmara Lourdes Truzzi (DE Marília),  
Sílvia Ramalho Navarro (DE Registro), Vera Lúcia Fernandes Sassi (DE Penápolis), Wagner  
Aparecido da Silva (DE Itapeçerica da Serra), Wladimir Galante Teixeira (DE São João da Boa  
Vista)

FOTOS: foto SilviaMachado



## APRESENTAÇÃO

O documento que o professor (a) tem em mãos é o resultado do trabalho realizado pela Equipe Curricular de Arte da CGEB/CEFAF, desta Secretaria.

Logo no início da atual gestão (2011), manifestamos apoio para a elaboração de orientações curriculares e didáticas para professores de Arte, com a finalidade de subsidiar o trabalho dos docentes em sala de aula, dada a importância que a Secretaria da Educação atribui ao papel da arte na formação da cidadania e o quanto o seu ensino pode contribuir para a educação integral do ser humano.

Decorridos um pouco mais de dois anos, vem a lume o documento “**Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para Ensino Fundamental – anos iniciais**”, que ao ser elaborado contou com a colaboração efetiva de Professores Coordenadores de Arte de Núcleos Pedagógicos – PCNP, importante representação da rede estadual.

Trata-se de um conjunto de orientações a serem livremente analisadas pelos docentes e postas em prática em sala de aula, na perspectiva de uma abordagem investigativa que requer conhecimento dos conteúdos da área e de suas didáticas, experiências de criação, conhecimento e apreciação das linguagens da arte e sua incorporação no cotidiano escolar, visando possibilitar a reflexão e a prática relacionadas aos conteúdos de ensino.

O ponto de partida é dado pelas Expectativas de Aprendizagem, ou seja, o que se espera que o aluno aprenda ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais.

O enfoque metodológico/epistemológico adotado contempla as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, presentes no Currículo que vem sendo desenvolvido pelas escolas da rede pública estadual de ensino.

Concluindo, agradeço aos que, com dedicação e proficiência, possibilitaram a toda a rede essas Orientações Curriculares e suas Didáticas.

**JOÃO CARDOSO PALMA FILHO**

Secretário Adjunto de Educação



## INTRODUÇÃO

### Professores

Sabemos que seu trabalho é imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem em Arte<sup>1</sup>, por isso queremos compartilhar com você as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este documento foi elaborado com a participação de um grupo de Professores Coordenadores de Arte do Núcleo Pedagógico (PCNP) de diversas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, orientados pela Equipe Curricular de Arte da CGEB e consultores especialistas.

Por muito tempo, o ensino de Arte se constituiu em atividades cujas produções possuíam um caráter meramente utilitário, baseadas apenas no fazer e meramente instrumental, desvinculadas, salvo poucas exceções, da concepção que hoje adotamos e na qual arte é linguagem e conhecimento. Aprendia-se arte sem conhecer arte, sem apreciar arte ou criar produções artísticas. Assim, a alfabetização, no que se refere ao mundo de sons, imagens e movimentos não ocorria e os educandos permaneciam alheios ao acervo simbólico produzido pela humanidade e por meio do qual poderiam aprender mais sobre o que ocorreu no passado, entender as manifestações artísticas do presente e imaginar como poderiam expressar seus sentimentos e pensamentos, utilizando as linguagens não verbais no futuro.

Os estudos e discussões de que arte não é apenas o fazer espontâneo e livre ou ainda, um bom exercício para coordenação motora ou para cultivar hábitos de ordem e limpeza, além de auxiliar na fixação de conteúdos das disciplinas “mais importantes”, teve início no final da década de 1980. Foi nessa década que as mudanças começaram a ocorrer e, muito se caminhou de lá para cá no intuito de confirmar que arte é muito mais do que expressão, é conhecimento.

Entendemos que a ação do professor está submetida à compreensão de que a arte na sala de aula deve incorporar propostas nas diferentes linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e que tais propostas só terão sentido se acompanhadas de seu vocabulário próprio e que contribuam para a formação cultural, a participação social e o acesso ao universo da arte em sua diversidade.

Assim, com o propósito de possibilitar a construção do conhecimento em arte por meio de experiências significativas que contribuam para uma formação mais completa e uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo é que este material foi concebido. Nele, a postura investigativa dos professores é princípio norteador para seu uso. Trabalhar com ele requer,

---

<sup>1</sup> Grafamos Arte quando nos referimos à área de conhecimento e arte nos demais casos.



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

entre outras ações a serem realizadas pelo professor, conhecimento dos conteúdos da área e de sua didática, experiência de criação nas linguagens da arte e, inclusive, incorporação da arte no próprio cotidiano para melhor garantir a reflexão e a prática sobre os conteúdos do ensino.

Neste material, as aulas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro organizam-se em situações de aprendizagem com proposições pensadas de modo sequenciado, produzindo um repertório de conhecimento amplo, que perpassa a diversidade das culturas.

Na construção destas situações, ano a ano, partiu-se de expectativas de aprendizagem que explicitam o que o aluno pode aprender associado à atuação didática e à observação das aprendizagens dos alunos pelo professor.

Estas expectativas priorizam os modos do aprender em cada uma das linguagens, portanto, expressam uma visão contemporânea de ensino na disciplina Arte.

A seleção de conteúdos está de acordo com as expectativas de aprendizagem, para que o aluno possa aprendê-los de modo aprofundado, assimilando-os percebendo o sentido da arte na sociedade e na própria vida. Assim sendo, foram realizadas escolhas que delinearão tanto a quantidade dos conteúdos a serem aprendidos, quanto as estratégias didáticas adequadas ao seu ensino.

Na sala de aula, o professor poderá adequar as situações de aprendizagem e selecionar conteúdos, compatibilizando-os ao contexto educativo, entretanto, sempre seguindo as expectativas enunciadas para cada ano na proposta.

A arte é o objeto de conhecimento da disciplina de Arte, assim sendo, a escola estará próxima das práticas dos artistas, das instituições culturais e da diversidade de formas criadas na sociedade para produzir, documentar, preservar, difundir e dar acesso às linguagens artísticas.

Ao longo da escolaridade, espera-se que os alunos aprendam simultaneamente sobre arte e sobre o sistema que a circunscreve em cada época e lugar, ou seja, conhecendo o que diz respeito ao objeto artístico da produção à fruição.

Apreciar, fazer e conhecer arte em suas diferentes linguagens são os focos da aprendizagem do aluno. Reiteramos que um fazer artístico cultivado por conhecimento sobre arte não significa reproduzir na escola imagens, músicas, textos, movimentos, personagens, mas assimilá-los ao próprio repertório expandindo-o para criar com autoria e diálogo com as culturas.

A arte que se quer ensinar na escola tem como fonte a produção social e histórica em um viés que seleciona o que tem qualidade artística e estética, validando o ensino da produção artística nacional e internacional.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Otimizamos conteúdos da disciplina em detrimento de propostas interdisciplinares, dado o tempo didático destinado ao trabalho em sala de aula. Isto não impede que a equipe das escolas encontre espaço de interlocução entre Arte e as demais disciplinas, assim como entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Para que os textos dos documentos sejam transpostos didaticamente com adequação é necessário que a aula seja um espaço de ação e reflexão permanente do professor.

Acreditamos que o entusiasmo do professor para acompanhar processos e produtos de criação e conhecimento dos alunos está diretamente ligado às suas experiências nas linguagens artísticas, seus conhecimentos sobre e dos processos de ensino e aprendizagem na disciplina.

É importante salientar que a mesma abordagem de ensino e de aprendizagem dos conteúdos básicos apresentadas neste documento, fundamenta o Currículo de Arte apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental – anos finais e para o Ensino Médio, pois:

“Metodologicamente, de acordo com os PCN de Arte e o Currículo, o ensino de arte, visto como área de conhecimento e linguagem, deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber:

- Criação/produção em arte – o fazer artístico.
- Fruição estética – apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica.
- Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.”

[Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 2ª edição – São Paulo, 2011 – Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação – pg 196]

Ao analisar as situações de aprendizagem sugeridas para o Ensino Fundamental - do primeiro ao quinto ano, você reconhecerá que as expectativas de aprendizagem e proposições elaboradas para cada linguagem podem ser vinculadas a alguns dos campos temáticos destacados na proposta elaborada para os anos finais e Ensino Médio: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, relações entre forma/conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Este processo de reconhecimento facilitará sua transição no trabalho com o currículo do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Bom trabalho!



## BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

Em linhas gerais, passamos a relatar os caminhos inicialmente percorridos pelos membros da equipe técnica de Arte da CENP, hoje CGEB, consultores das diferentes linguagens e representantes das Diretorias de Ensino e das Escolas de Educação Básica da rede pública estadual, durante o processo de discussão e reflexão que teve como foco a implantação do ensino de Arte — ministrado por especialistas nas séries iniciais do Ciclo I em 2003, por meio da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002, alterada pela Resolução SE, nº 71 de 22/07/2003.

Na ocasião, coube à equipe técnica de Arte, em conjunto com consultoria especializada, a organização de uma série de ações coletivas, tais como workshops, reuniões técnicas e grupos de discussão com os Assistentes Técnicos de Arte das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, para que a implantação do projeto alcançasse a sala de aula das séries iniciais com sucesso, possibilitando os resultados desejados, em termos de aprendizagem, por parte dos alunos.

Sabíamos que tudo dependeria, e muito, da habilidade em se estabelecer um clima de confiança, respeito e cooperação entre todos os envolvidos no processo, pois, quando nos referimos ao ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inevitavelmente nos reportamos às ações propostas para a rede pública estadual ao final da década de 80, quando aulas de Educação Artística foram implantadas no segmento intitulado Ciclo Básico. Tal experiência passou a constituir-se como um dos objetos de estudo abordados durante encontros realizados entre educadores e gestores, com a intenção de avaliar erros e acertos que pontuaram e nortearam o percurso desse processo, interrompido no início da década de 1990.

Diante disso, foram realizados, em 2002, dois grandes Fóruns de Ensino de Arte, dos quais, participaram todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, representadas pelo Assistente Técnico Pedagógico de Arte (atualmente Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP), um Supervisor de Ensino e três professores de Arte de cada uma das regiões. Unidos em torno de um mesmo ideal – discutir e refletir sobre a importância da inclusão do ensino de Arte no Ciclo I – diferentes propostas foram apresentadas, visando o compromisso com os objetivos e conteúdos específicos da área.

Assim, reconhecendo a importância da Arte na formação e no desenvolvimento dos alunos e na construção do cidadão sensível, crítico e transformador, a Secretaria da Educação



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

retomou, a partir de 2003, o ensino de arte na 1ª a 4ª séries, ministrado por especialistas na disciplina.

O projeto, ao longo de quatro anos (2003 a 2006), ofereceu aos professores de Arte desse segmento de ensino, orientações que fundamentam uma proposta de educação estética e artística, permeada por uma concepção de mundo que se desdobra e se amplia com questões que integram a arte, a educação e a cultura.

É oportuno destacar, que os projetos colocados em prática foram elaborados a partir da escolha ideológica adotada pela SEE/SP, na qual a concepção da área é de que arte é linguagem e deve ser tratada como conhecimento.

No final de 2007, a Secretaria da Educação passou a discutir o currículo dos vários níveis de ensino (Fundamental e Médio), no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola. Este processo teve início com a retomada das Orientações Curriculares, desenvolvidas na década de 90 pela CENP, e, a partir delas, a apresentação de uma proposta preliminar de Currículo para ser utilizado em todas as escolas da rede. Inicialmente este material foi disponibilizado em ambiente digital – site do Programa São Paulo Faz Escola e, posteriormente, distribuído na forma de cadernos impressos para todos os professores e gestores das escolas públicas estaduais.

O documento apresentava os princípios norteadores do currículo, uma reflexão sobre como poderiam se concretizar em cada área e cada disciplina e, com base nas competências e habilidades esperadas para cada série, uma proposta de conteúdos por série/bimestre a serem desenvolvidos.

Simultaneamente, com base na organização destes conteúdos propostos, foi disponibilizada ferramenta online com a qual os professores poderiam, a partir de suas experiências, cadastrar as atividades pedagógicas bem sucedidas, a partir do trabalho com esses conteúdos. Ferramenta análoga foi disponibilizada para o cadastro de experiências em gestão pedagógica.

Estas experiências nortearam o desenvolvimento de cadernos para o professor em 2008, com sugestões de situações de aprendizagem compatíveis com as propostas curriculares elaboradas para cada disciplina/série.



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Dados de uma outra pesquisa online, junto aos professores que receberam os cadernos, foram utilizados em conjunto com observações/sugestões de leitores críticos, a fim de revisar os materiais para uma segunda edição em 2009.

Ainda em 2009, foram produzidos, por demanda dos professores, cadernos para os alunos com propostas de atividades acompanhadas de imagens, textos, mapas, tabelas, gráficos etc., de forma a facilitar a atuação dos professores e otimizar o tempo em sala de aula. Os cadernos, que são consumíveis, foram revisados e reimpressos em 2010 — o mesmo foi feito para o ano de 2011.

O Programa Ler e Escrever, que já vinha sendo utilizado nas escolas do município de São Paulo, começou a ser implantado no Ciclo I do Ensino Fundamental no início de 2007 e, atualmente, alcança todas as escolas públicas do Estado.

O Programa sistematizou o Currículo para Língua Portuguesa e Matemática e, por meio de sistema intensivo de capacitação, introduziu a utilização de materiais para professores e alunos. Porém, a construção de Orientações Curriculares e Didáticas de Arte voltadas para o segmento em questão teria que se concretizar uma vez que, o Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio já havia sido implantado. O objetivo principal da elaboração desse documento pautou-se na necessidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em Arte no Ensino Fundamental – anos iniciais. Um Currículo claramente definido, com expectativas de aprendizagem indicadas para cada uma das linguagens da disciplina Arte, buscou assegurar a igualdade na formação dos alunos permitindo-lhes o acesso aos bens culturais e artísticos da nossa e de outras sociedades.

É a partir dessas Orientações Curriculares e Didáticas que se pretende realizar ações de monitoramento da rede de ensino, formação continuada de professores coordenadores e professores que atuam em sala de aula, indicação de material didático de apoio a professores e alunos e referenciais para a avaliação da aprendizagem.



## CONCEPÇÃO DO ENSINO DE ARTE

Ensinar Arte ao longo do Ensino Fundamental e Médio demanda o entendimento de dois pontos essenciais:

- Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade;

A manifestação artística tem em comum com outras áreas do conhecimento um caráter de busca de sentidos, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. (PCNP/ARTE, 1998, p. 30)

- Arte é linguagem, portanto, sistema simbólico de representação:

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que a linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral e escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento.

O que então é linguagem? Pode-se dizer que linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos (...). Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz. (Martins, 2010, p. 32 – 33)



## EIXOS NORTEADORES DA DISCIPLINA – APRECIAR, PRODUZIR E CONTEXTUALIZAR.

- **Produzir/Criar:** o fazer artístico

O eixo Produzir refere-se à ação de construir, fazer, criar, momento em que o aluno se dedica a dar formas as suas ideias desenhando, pintando, esculpindo, modelando, recortando, colando, cantando, tocando um instrumento, compondo, atuando, dançando, representando, construindo personagens e outras formas de produção artística.

O exercício de pensar/construir/fazer estético e artístico compreende procedimentos técnicos e inventivos de modificar, alterar, produzir novas formas, nas diferentes linguagens, por meio de informações proporcionadas pelo mundo da natureza e da cultura em que vive o educando. É necessário pesquisar, experimentar, testar, avaliar, recomeçar em busca do conteúdo e da forma que representará a sua ideia, seu pensamento, seu sentimento por meio dos códigos não verbais. Esse fazer é único e exclusivo de cada um, pois a busca é pela representação artística que possui a marca de quem a fez e que represente sua visão de mundo, sua forma de pensar e sentir a vida.

- **Apreciar/Fruir:** apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado.

Nesse eixo, é possível aprender, por meio da apreciação estética, por quais motivos a obra se originou, que intenções ela revela, que sensações ela provoca, que pensamentos ela gera, com quais técnicas foi produzida, que elementos expressivos e materiais foram utilizados, em que contexto social, histórico, político ou religioso foi concebida. É o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal. Supõe a decodificação e interpretação dos signos das linguagens da arte a partir de uma “conversa” entre o apreciador e a obra. Ao apreciar, o aluno colocará em ação a intuição, a imaginação, a percepção. O professor, em suas aulas, ao proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas contribuirá com a formação cultural, artística e estética de seu aluno.

- **Contextualizar/Refletir:** a arte é produto da variedade de culturas que fazem parte da história.



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Além do produzir e do apreciar arte, ao contextualizar a obra de arte é possível aprender os diferentes contextos em que a arte foi produzida. Culturas, estilos e tendências, além de características fazem parte da contextualização. Todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida e como a obra se insere no momento de sua produção são relações significativas que estão contidas na contextualização que pode ser:

- Sincrônica: a contextualização acontece por meio da análise do objeto em relação à época e a sociedade que o gerou.
- Diacrônica: a contextualização acontece através dos tempos, isto é, como o objeto estudado é utilizado em diferentes tempos e quais relações possui com objetos semelhantes de épocas anteriores.
- Interativa: relaciona o objeto de estudo com o presente e sua função na atualidade.

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios:

- Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (PCN, Arte p.51)



## ARTE – LEITURA E ESCRITA

Ler é atribuir significados a textos que se utilizam das linguagens verbal e não verbal. No caso de produções artísticas, estamos nos referindo a textos visuais, sonoros, gestuais que para serem lidos necessitam que nós, os leitores, tenhamos acesso aos seus códigos, pois representam formas de expressão criadas pelo ser humano como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo.

A escola, local privilegiado, onde os saberes acumulados pelo ser humano e aqueles que serão produzidos são compartilhados na busca da construção do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade, não cumpre plenamente sua função social se não contemplar em seu Currículo o ensino competente nas linguagens artísticas.

Partimos do pressuposto de que, ao priorizar a competência leitora e escritora, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. Portanto, o professor que atua nos anos iniciais deve possibilitar às crianças o acesso, também, à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da arte.

Para tanto, faz-se necessário que os alunos conheçam de quais códigos tais linguagens se valem, como esses códigos se organizam e como funcionam na comunicação. De posse desses conhecimentos, poderão manipular tais códigos com propriedade, garantindo a descoberta de novas maneiras de comunicar pensamentos, ideias e sentimentos ao decodificar, interpretar, produzir e conhecer, seja manipulando, organizando, compondo, significando e resignificando linhas, cores, formas, sons, movimentos, gestos. Assim, não temos como negar que, embora a linguagem verbal cumpra papel da maior importância na História da Civilização, a contemporaneidade exige que, cada vez mais, outras linguagens e suas modalidades adentrem a sala de aula.

No entanto, ao falarmos com nossos alunos sobre as linguagens da arte, precisamos estar cientes e seguros de que elas existem para que possamos nos comunicar, assim como também nos comunicamos por meio da linguagem verbal – oral e escrita. Por isso, é de suma importância que se tenha clareza de que arte se ensina e arte se aprende e, para tanto, o papel do professor, enquanto mediador entre arte e criança, é de fundamental relevância. Um professor que saiba do real significado da arte na educação, importância da arte na escola, tenha entendimento de seus objetivos, que conheça a criança. Um professor investigador, que instigue, alimente, desvele, amplie e aprofunde o repertório artístico e estético de seus alunos.



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (2006), a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

Ainda segundo os PCN, a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive.

Com base nessa perspectiva, na escola, os estudos na área de Linguagens desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas. Segundo Borba e Goulart<sup>2</sup>, não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois amplia o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como expande a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.

Importa-nos aqui, principalmente reconhecer a arte, suas linguagens e modalidades como manifestação de sentimentos e pensamentos num processo enriquecedor de comunicação e idealização do mundo de maneira ampla e intensa, transformando e enriquecendo as vivências do dia a dia em oportunidades de trocas de experiências significativas.

---

<sup>2</sup> IN: Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica - Ensino Fundamental de nove anos, p. 53, 2007.



### MODELO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ANOS INICIAIS<sup>3</sup>

A concepção de aprendizagem que embasa este documento pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Neste modelo, o trabalho pedagógico promove a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo e a intervenção didática.

O senso comum repete desde sempre que a criança aprende brincando, o que tem gerado inúmeras atividades equivocadas, infantilizando conteúdos que se quer ensinar. O brincar é sim atividade importantíssima na infância, na qual as crianças criam por conta própria enredos e ensaiam por conta própria enredos e ensaiam papéis sociais, o que certamente envolve muita aprendizagem relativa à sociedade em que vivem. Ao jogar com regras elas também aprendem a interagir, a raciocinar. Mas, a aprendizagem de conteúdos envolve muito pensamento, trabalho investigativo e esforço, portanto é necessário um trabalho intencional e competente.

As propostas pedagógicas devem reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o ambiente de maneira articulada e gradual. Devem organizar atividades intencionais que possibilitem a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os diferentes aspectos da vida cidadã em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para construção de novos conhecimentos.

---

<sup>3</sup> IN: Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (SEE/SP – versão preliminar), p. 05.



## ARTE E SEUS PRINCÍPIOS NOS ANOS INICIAIS

Toda criança, antes de entrar na escola, “faz arte”... Desenha, pinta, faz esculturas de areia, canta, dança, toca instrumentos (ainda que batendo tampas de painéis), cria personagens... São potencialidades plenas de expressão criativa cujas possibilidades de se manifestar precisam ocorrer também na escola, assim como o jogo simbólico, a percepção, a imaginação, a fantasia, a busca de um significado para o sentido da vida. Ao apropriar-se das linguagens artísticas os alunos estarão adquirindo sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, gestos, sons, imagens, movimentos dentre outros elementos da alfabetização artística e estética.

O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental deve garantir princípios que, ao serem traduzidos em prática pedagógica, desencadeiem situações tanto de ensino, quanto de aprendizagem que deverão constituir-se em importante meio para o desenvolvimento artístico da criança propiciando grandes descobertas ao aproximar a arte do universo infantil.

**O primeiro princípio a ser salientado trata da importância de conhecer e valorizar o repertório artístico e estético** que as crianças adquiriram em suas experiências anteriores sobre o assunto a ser estudado. É investigando o que já sabem sobre arte que o professor poderá propor desafios que os instiguem a acionar as informações já adquiridas, pois quando chegam à escola possuem experiências que foram vivenciadas em seu cotidiano e que se ampliarão pela mediação de um educador sensível e capaz de relacioná-las intencionalmente ao que deseja ensinar.

Para tanto, é importante promover situações de aprendizagem com estratégias que viabilizem o levantamento dos conhecimentos prévios e a socialização dos saberes culturais, ao mesmo tempo em que se possibilite que as crianças expressem suas impressões e construam hipóteses em torno dos conceitos que serão trabalhados, num clima de respeito e amizade onde todos tenham a oportunidade de falar e de serem ouvidos. Neste sentido, as rodas de conversa no início das aulas cumprem objetivamente esse propósito, porém os temas em questão poderão ser abordados de outras maneiras, tais como: leitura de imagens e/ou textos escritos, jogos dramáticos, contação de histórias, resolução de problemas. Para esse momento, seja qual for a estratégia, é importante estabelecer combinados, como por exemplo, cada um esperar sua vez de falar e ouvir atentamente os colegas poderá favorecer a participação mais ativa dos alunos nas aulas, ajudando-os inclusive a desenvolver sua expressão oral e, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais.

**Decisões a serem tomadas diante de problemas apresentados trata-se de mais um princípio** que compreende situações em que os alunos, no esforço de realizar a tarefa



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

proposta, precisam por em jogo o que sabem para aprenderem o que ainda não sabem. O que não podemos esquecer é que este princípio, somente será alcançado, se nos permitirmos conhecer e valorizar as experiências artísticas e estéticas que as crianças já trazem consigo quando adentram a escola, ou seja, o professor precisa saber o que os alunos já sabem para propor atividades desafiadoras e que problematizam de diferentes maneiras o assunto em questão. Assim, promove-se a interação entre aprendiz e o conhecimento que está sendo desenvolvido, por meio da contextualização sempre necessária para tornar a atividade significativa.

Dessa forma, adentramos a **outro importante princípio que se refere à contextualização dos conteúdos trabalhados**. Contextualizar ajuda a tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos para as crianças, pois os assuntos tratados precisam ser abordados de forma a aproximar a aula e o dia-a-dia vivido, ou seja, do contexto social e cultural dos educandos. Assim as crianças poderão atribuir maior sentido aos conhecimentos que estão sendo trabalhados nas aulas de Arte. Vale salientar ainda que compartilhar o contexto de produção de uma obra de arte - quem produziu a obra, onde, em qual linguagem, quando, com qual intencionalidade, onde o público tem acesso a obra etc - também amplia a capacidade de apreciação e interpretação das crianças, ajudando-as a atribuir sentido às produções artísticas apresentadas durante as aulas, além de possibilitar que conheçam arte ao mesmo tempo em que realizam suas produções.

**A circulação de informações também é de suma importância** e o professor precisa disponibilizar as mais variadas fontes de consulta para seus alunos, como livros, enciclopédias, revistas, acesso à internet se possível, pesquisas em bibliotecas, entrevistas e, principalmente trabalho em grupo e coletivo, pois, quando o aluno aprende a trabalhar com os colegas, as interações se ampliam, e a aprendizagem se torna mais rica e diversificada. Oportunizar que os estudantes dialoguem e exponham com tranquilidade e segurança suas impressões acerca do que estão estudando é fundamental, no entanto estes momentos precisam ser bem planejados. É essencial, inclusive, que o professor ajude a determinar o papel de cada integrante no grupo, para que todos tenham uma participação ativa no desenvolvimento da atividade proposta, tornando o agrupamento produtivo.

Neste sentido o favorecimento deste princípio baseia-se na variedade de situações planejadas pelo professor para toda sua turma.

A formação de agrupamentos produtivos fomenta a circulação de informações e este movimento de interação favorece sobremaneira o processo de aprendizagem. Além do trabalho coletivo, faz-se necessário promover o ensino de alguns procedimentos de estudo como a



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

pesquisa, que aproximem as crianças das diferentes manifestações artísticas e dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, visando a construção de sua autonomia.

Vale a pena assegurar aos estudantes, quando se promove a circulação de informações, a organização de registros variados que podem ser produzidos em diferentes momentos de apreciação ou produção, por exemplo. O uso de registros ajuda as crianças a aguçarem ainda mais seu olhar, observando detalhes e estimulando a curiosidade crítica tão necessária ao estudo da arte, além disso, o ato de registrar favorece a sistematização das aprendizagens construídas e a identificação dos avanços alcançados pelas próprias crianças.

Ao dar início ao trabalho com um novo conteúdo de Arte, logo após a realização do levantamento dos conhecimentos prévios, o professor propõe às crianças que registrem o que já sabem ou pensam sobre o conteúdo que será tratado. Essas produções escritas podem ser elaboradas individual ou coletivamente de forma simples ao longo de toda situação de aprendizagem. Ao final do trabalho, os estudantes podem retomar suas anotações, descrevendo o que aprenderam, e para finalizar o quadro registrarão o que ainda desejam saber, pois toda vez que construímos uma nova aprendizagem, outras questões e interesses surgem abrindo possibilidade para constituição de novos conhecimentos. A proposta de registro pode ser realizada por meio de um quadro, como no exemplo abaixo:

O que já sabemos sobre sons graves e agudos?	O que aprendemos sobre sons graves e agudos, que não sabíamos?	O que mais queremos saber sobre sons graves e agudos?

No trabalho com os anos iniciais é possível que seja necessário que o professor, em alguns momentos, atue como escriba de sua turma, pois provavelmente nem todos os alunos terão condições de fazê-lo sem auxílio. Outra alternativa interessante para a produção de registros pode ser de realiza-los por meio de desenhos ou imagens recortadas de revistas, criando registros iconográficos.

Estabelecer, em sala de aula, diferentes formas de registro, é de extrema importância e deve ser instituído desde o 1º ano. No caso específico da disciplina Arte, muitas são as opções de registros possíveis de serem utilizados pelos alunos, dessa forma é necessário organizar momentos durante as situações de aprendizagem em que os mesmos possam ser utilizados.

**O TEMPO E A ARTE NOS ANOS INICIAIS**

A organização do tempo nas aulas de Arte exige planejamento e clareza do trabalho que se pretende realizar, bem como dos conteúdos culturalmente orientandos que serão



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

desenvolvidos. Planejar o tempo não é uma tarefa simples, mas necessária, sobretudo para que se garanta aos alunos conhecerem as linguagens artísticas e suas modalidades, pois essa diversidade necessita ser intencionalmente contemplada ao longo do ano letivo.

A utilização das Modalidades Organizativas pode ajudá-lo a preparar o tempo em sala de aula a favor das aprendizagens estéticas e artísticas necessárias às crianças. O trabalho com as Modalidades Organizativas nos é apresentado por Délia Lerner<sup>4</sup>.

Você pode começar analisando o seu planejamento, buscando identificar quais ações precisam ser desenvolvidas de forma regular e permanente ao longo do ano oportunizando momentos de apreciação, conhecimento e produção artística. A partir desta definição planeje quais as atividades permanentes que contemplarão sua rotina de trabalho, para que se possam alcançar os objetivos propostos.

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas em sala de aula permanentemente informam às crianças sobre quais os procedimentos e conteúdos que são priorizados e valorizados por você professor, por isso fique atento às atividades propostas permanentemente ao longo do ano, como por exemplo, roda de conversa, roda de apreciação - incluindo as próprias produções artísticas dos estudantes - leitura compartilhada de textos, imagens e sonoridades, sobre diferentes manifestações artísticas, etc. O professor que, por exemplo, raramente propõe atividades em grupo, ou rodas de apreciação da produção de seus alunos, indiretamente, indica que estas atividades não são prioritárias, já que as mesmas adentram sua rotina de trabalho de forma esporádica. Portanto, questione-se sobre as atividades que precisam ser priorizadas no trabalho com arte nos anos iniciais, garantindo que as mesmas tornem-se permanentes na rotina dos alunos, não porque ocorrem necessariamente em todas as suas aulas, mas porque acontecem com regularidade ao longo de todo ano letivo.

No caso das atividades sequenciadas ou sequências didáticas, são as que envolvem atividades cuja duração é definida, geralmente em função de conteúdos mais específicos. Estas sequências podem possibilitar o alcance de diferentes objetivos didáticos relacionados à arte envolvendo a linguagem musical, teatral, visual ou da dança contribuindo para a alternância e dinamização do trabalho realizado em sala de aula. Para que as sequências sejam bem estruturadas é importante considerar a **organização dos conteúdos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas e sua tradução em situações de aprendizagem que sejam desafiadoras às crianças, visando a ampliação do processo de criação artística dos alunos.**

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre as Modalidades Organizativas leia a obra de Délia Lerner “Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário, 2002.



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Os Projetos também representam uma das modalidades organizativas forjadas por Lerner e também podem contemplar sua rotina de trabalho com a arte nos anos iniciais. Podem ser traduzidos como sequências de ações planejadas em função de objetivos claros que se pretende alcançar e se compõem por meio de sequências didáticas, porém apresentam um produto final. Contudo a expressão “produto” não significa necessariamente algo concreto, o essencial é que o “produto final” evidencie os conhecimentos alcançados pelos alunos, pois, como afirma Lerner, os projetos ajudam os estudantes a perceber que estudar vale a pena.

Ao se optar pelo desenvolvimento de um projeto, faz-se necessário em primeiro lugar compartilhar com as crianças os objetivos do mesmo bem como seu produto final explicitando suas etapas e até mesmo organizando um cronograma de trabalho para cada uma delas. Esse procedimento também oportunizará que os alunos reconheçam a importância da organização e a pratiquem a fim de alcançar o que pretendem ao longo do desenvolvimento de um projeto de arte.

**No tocante a avaliação - inerente ao processo tanto de ensino, quanto de aprendizagem, tem como referencial as expectativas de aprendizagem definidas para tal, neste caso, as apontadas pelas matrizes curriculares.** Portanto, a avaliação processual é de suma importância no decorrer das situações de aprendizagem e as proposições realizadas. Faz-se necessário valer-se de instrumentos diversos que favoreçam e representem as aprendizagens numa perspectiva formativa. Para tanto, você professor pode organizar portfólios, bem como criar outras formas de registro, que contemplem o processo de avaliação que deve inclusive ser compartilhado com os alunos, contribuindo para a autoavaliação dos mesmos, identificando seus avanços, possíveis dificuldades e dúvidas que ainda precisam ser esclarecidas neste processo de construção do conhecimento sobre a arte.

Ressaltamos que os princípios aqui citados não são lineares nem estanques, mas podem ocorrer simultaneamente, ou seja, ao realizar o levantamento dos conhecimentos prévios é possível que ocorra a circulação de informações e a contextualização. Assim, os princípios aqui destacados visam contribuir para que o trabalho com a arte nos anos iniciais legitime-a como forma de expressão e conhecimento.



## **As Rodas de Conversa como Atividade Permanente em Arte**

A Roda de Conversa é bastante utilizada na área de ensino como instrumento ou prática pedagógica para socialização dos conhecimentos dos alunos. Pode ser estabelecida como Atividade Permanente realizada com frequência regular ou em todas as aulas de Arte, dependendo das prioridades definidas pelo professor a partir dos conteúdos a serem trabalhados. Além de particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos das diferentes linguagens artísticas – cantar, dançar, desenhar - podem tratar da preparação de entrevistas, organização de apresentações, retomada de conceitos, contar histórias, apresentar artistas, ler obras de arte, debater propostas de trabalho, retomar informações oferecidas por entrevistados, discutir um assunto que demande opiniões, conversar sobre um problema que leve à criação de hipóteses, dentre outras práticas que possibilitam às crianças a aproximação com diferentes textos, sejam eles verbais ou não verbais, além de incentivar a comunicação.

É importante que, ao participar das Rodas de Conversa, os alunos sejam orientados a utilizar vocabulário adequado, ouvir aos colegas com atenção e respeito, aguardar sua vez para expor sua opinião.

Assim, formule alguns combinados sobre os aspectos que precisam ser ponderados na hora da conversa, como por exemplo: por que é importante fazer silêncio quando alguém fala? O que ocorre se isso não é observado? Precisamos cuidar do tom de voz? E se falamos muito baixinho? O que fazemos quando o amigo falou uma coisa que não entendemos?

Um fator muito importante na organização de uma roda de conversa é que ela representa uma maneira eficaz para que todos possam se ver.

Nem sempre, durante a atividade, todos terão oportunidade de participar dependendo da proposta, pois a conversa se tornaria cansativa e tomaria quase todo o tempo da aula. O objetivo não é esse, portanto, destacamos a importância do planejamento da Roda de Conversa. Assim, explique para seus alunos que a participação se dá também ao ouvir e prestar atenção no que está sendo discutido e que na próxima aula, outros alunos serão convidados a expor o assunto planejado. Sempre que necessário, auxilie aqueles que têm dificuldades em comunicar-se, seja ressaltando a importância de que todos ouçam sua opinião ou solicitando a retomada daquilo que foi colocado, a fim de esclarecer algo que não tenha ficado suficientemente claro.

No decorrer das conversas, que prioriza para a comunicação oral, atente para o vocabulário e invista na sua ampliação.

É importante destacar que, neste material, as rodas de conversa são propostas em diferentes momentos, atendendo as necessidades de cada Situação de Aprendizagem e suas proposições.



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Além disso, cada linguagem artística, de acordo com suas especificidades, poderá promover, no início ou no final de cada aula outras maneiras de reunir os alunos seja para realizar um aquecimento, fazer a apreciação de exposições, apresentar resultados de trabalho, avaliar os conhecimentos sobre os conteúdos propostos etc.

Assim, é importante observar que essa prática pedagógica poderá ocorrer ou não em algumas das proposições considerando-se sua pertinência no decorrer dos trabalhos e o planejamento da sequência de proposições em cada uma das linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.



### OBJETIVOS DA DISCIPLINA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS (PCN, 1997)

- Expressar e saber comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), experimentando-os e reconhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como produção histórica contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, CD, DVD, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.



## **O Público Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Currículo de Arte da Secretaria de Educação de São Paulo**

### **INTRODUÇÃO**

Os sistemas educacionais brasileiros vêm assumindo responsabilidades crescentes em relação à inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, público da “Educação Especial”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, em sua versão preliminar, traz como Meta “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (meta 4). A universalização da matrícula anteriormente focada no Ensino Fundamental amplia-se nesta década, envolvendo a Educação Infantil e Ensino Médio.

Entretanto, a análise de dados nos revela que, apesar da universalização do Ensino Fundamental atingir 97,6% da população dos 6 aos 14 anos, em 2009 e da matrícula de alunos-público da Educação Especial na rede regular de ensino também ter aumentado (PNE 2011-2020), o segundo aumento não ocorreu na mesma proporção que o primeiro. Os dados apontam o índice de 69%, de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular, em 2010 (PNE 2011-2020).

Esse confronto de metas e dados indica a necessidade de maior conscientização em relação ao compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) com status de emenda constitucional, que assegurou o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Nesse sentido há necessidade de reflexão e esclarecimento sobre a Educação Inclusiva que tem sido compreendida muitas vezes de forma equivocada, como sinônimo de Educação Especial ou um novo termo que a substitui. A Educação Inclusiva é mais ampla do que a Educação Especial. Reconhece a diversidade presente em seus alunos ao desenvolverem seu processo de aprendizagem e busca a equiparação de oportunidades, consideradas as diferenças de seus integrantes, sejam elas de qualquer ordem.

Pode-se recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96) que dispõe sobre as modalidades de ensino, para esse esclarecimento. São 9 as modalidades e níveis de ensino a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola. A 9ª modalidade, a Educação Especial, é apresentada perpassando as



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

demais, de modo que, o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação matriculado no ensino fundamental ou em outra modalidade de ensino, também faz parte da Educação Especial, com direitos às especificidades próprias das duas modalidades de ensino, visando seu sucesso na educação escolar.

Uma das especificidades da Educação Especial é garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo dessa modalidade de ensino, matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

Em São Paulo, a Rede Estadual de Ensino disponibiliza atendimento em Salas de Recursos, atendendo às especificidades da demanda. Este atendimento é realizado por professores especializados com formação específica nas diferentes áreas de atuação.

Esse atendimento pretende oferecer subsídios para que os alunos público alvo da Educação Especial possam ter pleno acesso ao conteúdo ministrado na classe comum.

Para que tal atendimento seja adequado e plenamente acessível, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE elaborou diretrizes que oferecerão subsídios aos professores de Artes na aplicação do Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Apesar de ser notório que cada aluno possui suas especificidades e que os apoios e suportes a cada um devem ser elaborados e decididos pelo professor da disciplina em conjunto com o professor especializado em cada situação, as equipes de especialistas do CAPE elaboraram orientações gerais que podem auxiliar os docentes da disciplina de Arte.

Essas orientações estão divididas, neste documento, por área, com definições e dicas específicas de cada deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades ou superdotação.

## **Orientações Específicas aos Docentes de Arte**

### **DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Os alunos com deficiência física “são aqueles que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional. A deficiência pode ser: temporária, recuperável, definitiva ou compensável” (Silva, 2006). As deficiências mais comuns podem decorrer de problemas neurológicos (trauma cranioencefálico, lesões medulares), doenças neuromusculares (lesões em nervos periféricos, miopatias), problemas ortopédicos (amputações, doenças reumáticas), malformações (mielomeningocele, malformações nos membros) e doenças crônicas (cardíacas, renais, aids, câncer). O aluno com deficiência física deve participar das atividades oferecidas pela escola,



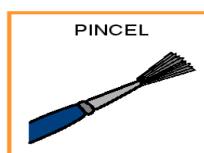
**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

junto com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades. O professor deve estimular atividades que predomine o espírito de equipe, onde cada um possa colaborar no que for possível para que os objetivos comuns sejam atingidos. Muitas das dificuldades escolares apresentadas por esses alunos são consequência da falta de VIVÊNCIA decorrente de sua limitação física, por isso eles devem ter sempre que possível, atividades que permitam a observação do ambiente e a participação em jogos e brincadeiras. Os profissionais da escola necessitam estimular a todos os alunos a tomarem suas próprias decisões, de forma que eles possam ter cada vez mais autonomia, facilitando assim, um processo de inclusão escolar, que não se restringe apenas a alunos com deficiência, mas a todos os alunos.

**Recursos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos:**

Recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa para alunos que não conseguem articular ou produzir a fala, como por exemplo: a pasta frasal, a prancha temática e símbolos gráficos que os alunos utilizam em seu dia a dia, e que pode, por exemplo, receber novas palavras ou frases do conteúdo trabalhado em sala de aula. Os símbolos utilizados podem ser os mesmos da prancha de comunicação do aluno ou podem ser utilizadas fotos reais dos objetos, recortes de revista, imagens da internet etc. É interessante selecionar com antecedência o vocabulário mais utilizado no conteúdo a ser trabalhado, e disponibilizá-lo em formato de palavras ou símbolos para o aluno poder se comunicar no contexto da atividade.

Exemplo de prancha temática feita com símbolos do PCS (Picture Communication Symbols)



Exemplo de prancha temática com palavras:



<b>AMARELO</b>	<b>PRETO</b>
<b>AZUL</b>	<b>BRANCO</b>
<b>VERMELHO</b>	<b>MARROM</b>
<b>ROSA</b>	<b>LARANJA</b>
<b>VERDE</b>	<b>OUTRA COR</b>

Exemplo de prancha temática feita com imagens da internet:

<b>PAPEL</b> 	<b>GIZ DE CERA</b> 	<b>TESOURA</b> 
<b>LÁPIS DE COR</b> 	<b>TINTA</b> 	<b>COLA</b> 

Recursos pedagógicos adaptados: plano inclinado regulável utilizado como suporte para livro ou caderno, fixação de papel para atividade de desenho e pintura, engrossadores de lápis ou pincel para melhor preensão, lápis de cor e giz de cera grosso, utilização de presilhas e fita crepe para prender o papel na mesa e outros recursos que o professor pode criar, a partir da observação do aluno nas atividades em sala de aula. Muitos dos recursos listados podem ser utilizados por qualquer criança.





---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Para que o fazer pedagógico algumas orientações podem favorecer o processo de ensino aprendizagem:

Quando conversar com o aluno que esteja em cadeira de rodas, procure sentar-se, é muito desconfortável para qualquer pessoa ficar olhando para cima enquanto conversa com alguém;

Converse naturalmente, fazendo uso de termos como pular, correr, andar, dançar. Pessoas que estejam em cadeira de rodas também fazem uso desses termos e devem ser incentivadas a usá-los sem nenhum problema;

Preste atenção aos obstáculos físicos que impedem seu aluno de se locomover livremente, removendo-os, caso não seja possível a remoção, ajude-o a ultrapassá-los, sem exageros, nem alarde;

Nunca se coloque atrás da cadeira de rodas é incomodo para o aluno se esforçar o tempo todo para virar a cabeça para falar com quem se encontra atrás da cadeira;

Se seu aluno faz uso de muletas ou bengala procure acompanhar os seus passos;

Jamais coloque as muletas longe do aluno;

Nunca se apoie na cadeira de rodas de seu aluno, lembrando que a cadeira é uma extensão do seu corpo;

Para fazer algum passeio ou visita com seus alunos, verifique, antecipadamente, as condições de acesso, para que o aluno não tenha nenhuma dificuldade.

## DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual pode ser definida de diversas maneiras. Abaixo segue a definição assumida pelo Decreto Federal 5.296/04 em seu Artigo 5º:

*“c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;”*

A seguir se descreverá algumas orientações para que o aluno com deficiência visual (cego ou com visão subnormal) possa ser plenamente incluído nas atividades de Arte nas salas regulares das escolas públicas estaduais de São Paulo.



## Artes Visuais:

A deficiência visual pode ser congênita (ao nascimento) ou adquirida ao longo da vida, o que acarreta consequências diferentes nas pessoas com deficiência visual. As pessoas que já enxergaram e perderam a visão em algum momento de suas vidas, podem conservar as noções e os conceitos estéticos que adquiriram antes de perder a visão. Nesse caso, podem conservar noções de cores, de formas, de diversos elementos da linguagem visual e necessitam de uma descrição (sem interpretações pessoais) bem rica em detalhes, para poderem fazer uso desse repertório e estabelecerem novas relações, fazer comparações, fazer generalizações e compreender uma obra de arte.

Uma pessoa que nunca enxergou, necessita de outros elementos descritivos, se possível, objetos concretos que possam ser tocados e compreendidos, para depois estabelecer relações, fazer comparações e generalizações.

Não há nenhuma metodologia específica em relação ao ensino de cores para o aluno cego congênito, há somente experiências bem sucedidas e que podem ser compartilhadas. Inicia-se pelas noções teóricas das cores, as cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e as cores secundárias e terciárias. Depois recomenda-se explicar que há os objetos que são coloridos pela natureza (seres vivos, plantas, frutas, elementos naturais) e há os objetos coloridos artificialmente (tudo o que é produzido pelo homem).

A partir daí, sugere-se que seja feito um glossário de objetos e suas possíveis cores, sempre explicando que há variações e que um mesmo objeto pode mudar de cor conforme o momento, tal como uma folha de planta. Ou há objetos iguais que podem apresentar cores diferentes, como uma maçã. E que os objetos fabricados podem apresentar diferentes cores, conforme a necessidade, a finalidade ou a preferência de quem os produz.

Também é necessário fazer uma apresentação ao aluno sobre determinados artistas consagrados pela sua obra e suas características peculiares em relação ao uso de cores, sombras, brilho, texturas, materiais diversificados e etc.

É impossível para o aluno cego observar sozinho uma obra de arte, sem poder tocá-la ou sem receber nenhuma orientação ou descrição. Mesmo após esse trabalho de descrição, o aluno cego deverá ser avaliado de forma diferenciada, sem que se exija que ele consiga manejar instrumentos de colorir, desenhar, pintar, recortar, da mesma forma que o aluno que enxerga com os olhos. Ele pode ser encorajado e incentivado a manusear esses objetos e expressar o que compreendeu ou assimilou das explicações e descrições que foram dadas. Sempre que possível, os contornos devem ser feitos em relevo (com barbante, colas plásticas,



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

pontinhos, linhas, etc) e as imagens devem ser o mais estilizadas possível, sem muitos detalhes e preenchimentos.

Uma obra abstrata, que seja impossível de reproduzir com materiais concretos, deve ficar no plano da descrição, o mais isenta possível de interpretação. As obras concretas podem ser reproduzidas e tocadas tatilmente e pode ser feita com massinha de modelar, argila, EVA, papéis com texturas, cortiça, tecidos, lixas, entre outros.

Lápis de cores e gizes de cera podem ser usados pelos alunos cegos, pois produzem uma sensação tátil quando usados no papel. Mas não se deve esperar que a pintura tenha as mesmas qualidades estéticas de quem faz uso da visão. Os alunos com Visão Subnormal/Baixa Visão, apesar de enxergarem, isso não significa que a visão lhes possibilite ver detalhes e visualizar obras inteiras, sendo também necessário um trabalho de orientação e descrição, e observação no concreto, com o tato, conforme o caso.

É importante que sempre que possível, as imagens sejam ampliadas e que seja oferecida uma opção tátil e concreta. Nas discussões da classe sobre as obras que os alunos forem incentivados a fazer, é importante que sejam descritas aos alunos com deficiência visual, que cores foram usadas, e quais formas os outros alunos produziram, mesmo que ele não consiga visualizar os trabalhos dos colegas. E possibilitar que alguns trabalhos possam ser feitos de forma coletiva, com a participação do aluno com deficiência visual, para que ele conheça essa modalidade de obra coletiva ou obra de mais de um autor.

O professor que tiver alunos com deficiência visual matriculados em sua sala de aula deverá providenciar materiais como: massinha de modelar, argila, moldes vazados, cola, papéis e tecidos de diferentes texturas, areia, sucatas e deixar reservado para que possam ser usados quando necessário. E deverá sempre que possível, fazer a opção de visitar exposições, museus, que permitam que as obras sejam tocadas e que tenham monitores para fazer o acompanhamento e dar as informações orais sobre as obras e os autores. O professor também poderá contar com as sugestões dos professores especialistas das Salas de Recursos para com deficiência visual ou as Equipes de Educação Especial das Diretorias de Ensino e do CAPE.

## **MÚSICA E DANÇA:**

A mesma observação do quesito anterior deve ser feita: há uma grande diferença na expressão corporal do aluno cego congênito e do aluno cego adquirido. Muitas vezes aprendemos alguns movimentos por imitação e a pessoa que nunca enxergou com os olhos necessita tocar o corpo de alguém para poder aprender a realizar algum tipo de movimento. Uma vez feito esse



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

reconhecimento do corpo e de suas possibilidades, as atividades podem ser realizadas com orientações verbais e com a possibilidade do toque para aprender novos movimentos e coreografias.

É necessário também trabalhar a expressão facial, pois algumas pessoas que nunca enxergaram podem ter dificuldade em adequar a expressão facial à situação vivida. Também há um grande mito de que toda pessoa com deficiência visual tem um talento obrigatório para a área musical. Isso não é necessariamente verdade, há quem não possui habilidades vocais ou para tocar instrumentos musicais. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas, assim como para a maioria das pessoas que enxergam também.

Há necessidade que seja feita a apresentação oral do instrumento (de que material pode ser feito, se é de corda, de percussão, de sopro) e se é acústico ou se é eletrônico. E a apresentação para o tato, que ele possa manusear e explorar os sons que se pode obter de cada instrumento.

## TEATRO

É necessário que seja feita a leitura da peça, a descrição do ambiente cênico, a exploração do espaço cênico e a descrição dos gestos cênicos onde não se emite nenhum som ou texto, para que alunos com deficiência visual possa compreender e acompanhar com compreensão uma peça teatral (áudio descrição).

Mesmo quem possui visão subnormal/baixa visão, no ambiente do teatro, geralmente escuro, a visão do palco pode ficar prejudicada, sendo necessário o uso de telupla para longe e o apoio para descrição.

Uma sugestão importante é que em algum momento e em algumas brincadeiras, seja sugerido que toda a classe realize a atividade de olhos vendados, como forma de igualar as oportunidades de desempenho e compreender melhor as dificuldades apresentadas por quem não enxerga com os olhos, mas enfocando para o lado lúdico e sempre de forma leve, deixando livre quem não se quiser participar.

Caso o professor fique com dúvidas sobre como trabalhar um conteúdo de arte com um aluno cego, ele pode lançar mão de uma entrevista com uma pessoa cega adulta, perguntar como são suas percepções, como ele formou seus conceitos e imagens, assistir a alguns filmes que possam ajudar a se familiarizar com a deficiência visual, tais como Janela da Alma, Borboletas de Zargosk, A Cor do Paraíso, Vermelho como o Céu, Perfume de Mulher, À Primeira Vista, Ray etc.



## DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem em sua política pública o desenvolvimento de ambientes onde convivam surdos e ouvintes. Uma comunidade bilíngue prevê escolas e classes abertas a surdos e ouvintes da rede regular de ensino (Decreto 5626, de 22/12/2005. Capítulo V).

As adaptações contidas neste documento visam dar acesso ao conteúdo curricular aos alunos com surdez que fazem uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais reconhecida como língua pelo Lei no 10.436, de 24/04/ 2002) ou alunos que fazem uso aparelhos de ampliação sonora.

Muitos alunos com surdez tiveram lacunas na aprendizagem pela ausência de informações. Possuem conhecimentos prévios, se foram informados de forma sistemática, levando em conta sua diversidade linguística e possibilidades de comunicação.

Faz parte da escolarização o desenvolvimento da língua e adequações de acesso ao currículo que utilizem de ampliação de tempos, disponibilização de comunicação adequada, adequação curricular, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, diferentes formas de avaliação, incluindo aqui as gravadas, e desenvolvimento de comunidade bilíngue.

Para este público é necessário verificar se o que foi informado foi entendido. São alunos tão capazes como os outros, apenas precisam ser informados do significado das palavras. Expressões pintura barroca, pintura moderna devem ser explicadas quanto ao estilo de pintura e época em que ocorreu.

Ao dar explicações ou dirigir-se a eles verifique se estão olhando para você. Muitos deles se comunicam em Libras e outros fazem uso de aparelhos de ampliação sonora, sendo oralizados, ou seja, utilizam leitura labial.

O aluno pode fazer uso de um ou mais dispositivos para ter acesso aos sons ambientais e da fala, como por exemplo: implante coclear em uma orelha aparelho de amplificação sonora individual em outra e, ainda, na sala de aula, o sistema FM.

Vale destacar que os aparelhos em si não garantem a compreensão do que é falado pelas pessoas e não trazem o significado dos sons para os alunos. Este é um trabalho diário desenvolvido por pais, reabilitadores e professores que convivem com a criança com surdez. Todos devem estar atentos se o que foi ouvido foi entendido.

Outro aspecto importante e que deve ser lembrado na situação escolar é que os dispositivos auxiliares à audição trazem para a criança o acesso não só aos sons desejáveis (por exemplo, a fala do professor), mas também traz ruído de fundo, como arrastar de mesas, e conversas, o que pode gerar um volume de ruído junto ao som da fala, podendo dificultar a



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

discriminação do que deve ser ouvido, ou seja, ouve todos os sons ao mesmo tempo e na mesma amplitude, não conseguindo selecionar aquele que é realmente significativo.

Os ruídos sonoros desviam a atenção desses alunos dificultando assim o entendimento dos conceitos.

Lembre, ele usa aparelho porque é surdo, caso desligue ou retire o mesmo funciona como uma pessoa surda. Peça para que ligue o aparelho durante as explicações.

A surdez afeta somente o aparelho auditivo, ele tem o mesmo potencial cognitivo e desenvolvimento que os outros alunos.

Não precisam de qualquer adaptação para as aulas de Artes, são ótimos em relação às atividades visuais, vídeos, tecnologia, gravuras, expressão teatral, provavelmente ele gostará muito da sua aula.

Ele é bastante expressivo, mas deve receber um sinal para passar a fala ou iniciar o solicitado, sempre que não tiver pistas visuais dos personagens que estão ao fundo do palco.

Em atividades com música, com coreografia de movimento de grupo, como a festa junina, você pode explicar para a classe toda, com desenhos o movimento que o grupo deve fazer durante a dança. Ele vai se apropriar da sequência de movimentos.

Utilize alunos para demonstrar o que deve ser feito; solicite que o colega toque no ombro e informe o solicitado ou chame sua atenção; fale de frente e comunique-se com gestos ou desenhos;

Durante as festividades utilize o Hino em LIBRAS.

<http://www.youtube.com/watch?v=S7JnjLby1aY>

## ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, diz:

*“Alunos com altas habilidades /superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grandes realizações de tarefas em áreas de seu interesse”.*

Para os alunos que tenham Altas Habilidades ou Superdotação na área artística é importante oferecer atividades diferenciadas que propiciem o desenvolvimento de técnicas aprimorando as potencialidades existentes.



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Educação Especial não é mais uma modalidade de ensino paralela para o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas. Hoje a visão da Educação Especial é ampla, pois perpassa todos os níveis de ensino.

Atualmente, a maioria das pessoas com deficiência estão matriculadas nas escolas regulares, mas aquelas que necessitam de apoio pervasivo e/ou permanente frequentam as escolas especiais e/ou classes regidas por professor especializado. Cabe, portanto à Educação Especial orientar quanto aos encaminhamentos que a escola deve adotar, por meio da adaptação curricular nas várias áreas, visando atender as particularidades e a individualidade do aluno considerando a diversidade do processo educacional. É preciso que a proposta curricular traga, de forma clara, estratégias e critérios possíveis na qual o professor possa subsidiar o seu trabalho em relação às adaptações curriculares necessárias à viabilização do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. É importante ressaltar que o público alvo para o qual destinamos essa orientação é o aluno com Deficiência Intelectual. Para tanto, é necessário nos atermos na definição de Deficiência Intelectual para entendermos de fato que são esses alunos.

*Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta definição se origina antes da idade de 18. (SHOGREN ET AL, 2010, p.6)*

A garantia a todos de igualdade nas condições para o acesso e permanência e na escola é um princípio exposto na nossa Constituição Federal, no Artigo 205 (BRASIL, 1988). Entretanto não basta garantir o acesso e a permanência dos alunos com Deficiência Intelectual nas escolas, mas é necessário garantir a aprendizagem desses alunos, respeitando a diversidade e partindo de suas facilidades/potencialidades. O objetivo principal da Educação Básica é o desenvolvimento de habilidades e competências curriculares necessárias para o exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, o olhar do professor deve voltar-se para o atendimento desse objetivo favorecendo a funcionalidade do aluno com Deficiência Intelectual.

Devido a seu funcionamento intelectual abaixo da média e aos prejuízos no funcionamento adaptativo no aluno com Deficiência Intelectual, deve-se considerar o grau do



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

comprometimento funcional, oferecendo-lhe oportunidades de desenvolvimento da sua autonomia.

A concepção de aprendizagem expressa nas orientações curriculares e didáticas de arte pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. Essa concepção reforça a importância do professor enquanto mediador entre a criança e a arte.

A Disciplina de Arte, por meio das suas diferentes linguagens, torna possível a manifestação de sentimentos e pensamentos colaborando com o desenvolvimento da comunicação, transformando e enriquecendo as vivências do dia a dia por meio de oportunidades de trocas de experiências significativas. Isso oportuniza ao aluno com Deficiência Intelectual uma situação rica, de experimentação e de significados, para estimular o estabelecimento de relações lógicas importantes e necessárias para seu desenvolvimento global.

As orientações também preveem a formulação de registros individuais ou coletivos garantindo assim a sistematização das informações já adquiridas como base para novos conhecimentos. Está expresso na proposta que nem todos os alunos poderão formular os registros de forma autônoma e que o professor poderá ser o escriba, bem como utilizar-se de desenhos ou imagens recortadas.

Essa metodologia e forma de registro garante a participação do aluno com Deficiência Intelectual de forma efetiva nas atividades desenvolvidas na disciplina de Arte. É prevista a avaliação diagnóstica e processual e a utilização de vários instrumentos para compor a análise do desenvolvimento do aluno.

O currículo de Arte está separado em quatro áreas: Artes Visuais Dança, Música e Teatro.

As atividades de Artes visuais favorecem a expressão do aluno por meio da articulação entre o sentir e o pensar expresso na sua manifestação artística. Assim haverá a estimulação do raciocínio lógico, da comunicação e expressão de suas opiniões por meio do contato com vários suportes e diferentes materiais ampliando a sua noção de espaço e de tridimensionalidade, mas respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

A dança é uma forma de expressão individual ou coletiva que favorece o exercício da atenção, a percepção dos movimentos, a colaboração entre os pares, contribuindo para a percepção da imagem corporal e do ritmo. O desenvolvimento dessas noções faculta ao aluno o conhecimento de si, do seu corpo e da sua funcionalidade propiciando ao aluno com



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Deficiência Intelectual conteúdos de grande valia para o desenvolvimento de sua independência e autonomia que constitui o maior objetivo do trabalho com esses alunos.

A música proporciona o desenvolvimento pleno do ser humano favorecendo o contato com a realidade, a expressão por meio da linguagem oral e a aquisição de ritmo constante que melhora a aprendizagem da leitura e da escrita.

No teatro o aluno será estimulado a expressar-se, exercitar a criatividade e a relação entre os indivíduos. Os movimentos intencionais e organizados com objetivo específico favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia para atividades de vida diária.

Em suma, as atividades da disciplina de Arte proporcionam a oportunidade de participação do aluno com Deficiência Intelectual sem a necessidade de adaptações nas atividades, pois as diferentes linguagens e a livre expressão mediada pelo professor favorecem o desenvolvimento global e a autonomia do mesmo.

## TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é uma categoria que engloba cinco transtornos caracterizados por atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, incluindo socialização e comunicação. Os TGD são:

- Autismo (o mais conhecido);
- Síndrome de Rett;
- Transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller);
- Síndrome de Asperger e
- Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, que inclui (ou também é conhecido como) autismo atípico.

Conhecer suas peculiaridades pode nos ajudar a estabelecer metas e ações realistas e possibilitar ao nosso aluno um convívio social mais adequado e com menos sofrimento socioemocional.

## PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR INDIVÍDUOS COM TGD

- **Comprometimento no relacionamento social:** As crianças, com TGD apresentam, em maior ou menor grau: Déficit em Interesses Sociais (quando a criança não “faz questão” de se relacionar); Déficit em Habilidades Sociais (quando quer interagir, mas possui



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

estratégias insuficientes); e há aqueles que utilizam a estratégia de “amigos âncoras” (conseguem um relacionamento no formato de amizade com poucas crianças, mas não conseguem uma interação razoável com grupos maiores). Apresentam, também, dificuldade de compreender jogos, não entendem a necessidade de respeitar a vez, os interesses dos outros, de resolver conflitos e de se relacionar de forma empática com seus pares.

As dificuldades de interação se mantêm a vida toda.

A dificuldade da “visão empática” muitas vezes causa comportamentos que, na nossa sociedade, são vistos como ofensivos, contudo, sempre devemos ter em mente que esses comportamentos não são intencionais.

- **Características pouco habituais na linguagem:** Nas crianças com TGD o desenvolvimento da linguagem, seu uso e entonação, não são os esperados para a idade, além disso, têm domínio apenas da linguagem denotativa e não da linguagem conotativa. Mesmo aquelas que foram alfabetizadas antes dos 7 anos e que possuem leitura e escrita muito acima do esperado para a idade a compreensão é apenas literal, ou seja, encontram dificuldade para compreender metáforas ou outras figuras de linguagem.
- **Interesses limitados, restritivos e repetitivos:** por exemplo, se o aluno com TGD, mais especificamente transtornos do espectro autista, gosta de dinossauros, vai tentar, a todo o momento, mudar o assunto para dinossauros; aos poucos temos que ensinar-lhe a respeitar o interesse dos outros.
- **Comprometimento nas funções executivas:** As funções executivas (conjunto de habilidades cognitivas envolvidas no planejamento, iniciação, execução e monitoramento de comportamentos complexos e dirigidos por metas específicas) possuem um papel fundamental na construção e organização do comportamento, uma vez que são as principais habilidades envolvidas ao se lidar com as situações incertas e ambíguas dos relacionamentos sociais.

Percebe-se frequentemente, que muitas das habilidades cognitivas relacionadas às funções executivas encontram-se bastante comprometidas tanto nas crianças, quanto nos adultos com TGD. Alternar a atenção, por exemplo, é, para esses, algo extremamente difícil; mudar o foco, simultaneamente entre duas atividades, exige um grande esforço. A falta de flexibilidade mental os impedem de adequar seu comportamento às situações inesperadas do dia-a-dia.

Contudo, a capacidade de planejamento, a alternância da atenção e o controle inibitório podem ser treinados sistematicamente, por meio de estratégias de “circuito de trabalho”,



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

onde as atividades são alternadas entre si, fazendo com que o aluno se dedique a cada atividade durante um espaço de tempo limitado e, em seguida, passe para uma nova atividade retornando, posteriormente, à atividade anterior, em um grau um pouco mais avançado, até que o objetivo de todas as atividades tenha sido cumprido. O uso desta estratégia tem se mostrado muito eficiente no sentido de fazer com que crianças com TGD mantenham a memória de trabalho ativada e consigam planejar e organizar melhor o seu tempo, em cada atividade.

- **Rituais ou comportamentos repetitivos:** são vários. Podem ser como tiques (vocaís, motores, verbais), como a forma sequencial de fazer algumas atividades. É impossível definir todas as possibilidades, e mais uma vez devemos estar atentos, lembrando que vários rituais irão chamar a atenção para esse aluno, o que poderá gerar desconforto, novos tiques e rituais de comportamento.

- **Alteração motora – movimentos desajeitados e descoordenados:** alunos com TGD, muitas vezes, podem ter dificuldade para fazer exercícios relacionados à dança ou ao teatro, ou mesmo exercícios que envolvam a coordenação motora fina.

Não podemos permitir que a criança ou a família se sintam desmotivadas. Devemos lançar mão de exercícios de transição para garantir a inclusão e melhorar seu desempenho motor.

A participação no processo de ensino e aprendizagem deve ser pensada de forma individual,

## VARIÁVEIS QUE PODEM AFETAR A APRENDIZAGEM

Crianças com TGD, frente a apresentação de um estímulo visual complexo, como figuras compostas por muitos detalhes, tendem a manter o foco da atenção em um dos itens desse estímulo e, conseqüentemente, apresentam dificuldades em considerá-lo como um todo.

Segundo Maguire e colaboradores, a atenção a todos os itens de um estímulo complexo é muito mais uma habilidade aprendida, do que uma capacidade inerente ao indivíduo. Isso indica que, ao planejar o ensino de qualquer habilidade que envolva estímulos complexos, o(a) professor(a) deve programar estratégias que favoreçam a observação do estímulo como um todo, tais como: ensinar o aluno a apontar para o estímulo a ser observado; marcar visualmente o estímulo a ser observado; orientar verbalmente o aluno a olhar para os aspectos relevantes da atividade; organizar os estímulos da atividade de maneira óbvia e evitar o uso de estímulos que não são relevantes para a atividade e que possam distrair o aluno.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Outro aspecto importante: pessoas com TGD, mais especificamente transtorno do espectro autista, apresentam, em geral, interesses restritos e estereotipados, demonstrando, muitas vezes, preferência por objetos às pessoas, ou seja, é menos provável uma reação a estímulos sociais – como elogios e expressões faciais – e mais provável que sejam condicionadas a aspectos físicos do ambiente – como objetos concretos. Por essa razão, o(a) professor(a), ao planejar uma situação de aprendizagem para esses alunos, deve utilizar, prioritariamente, itens de interesse da criança.

Segundo Peeters, apesar do déficit cognitivo presente em muitos alunos com TGD, pode-se afirmar que eles possuem um “estilo cognitivo diferente”, caracterizado pela rigidez dos pensamentos e pela pouca flexibilidade no raciocínio. A rigidez pode ser observada por meio da dificuldade encontrada por essas crianças em interpretar um sentido além do literal, em associar palavras ao seu significado, em compreender figuras de linguagem, conceitos abstratos e em brincar de “faz de conta”. Na maioria dos casos de autismo e síndrome de Asperger, as habilidades que ressaltam em seus repertórios relacionam-se a memória visual, ao estabelecimento de relações lógico-matemáticas e ao seguimento e manutenção de regras e rotinas.

Os dados da literatura sugerem que o(a) professor(a) ao planejar estratégias de aprendizagem para alunos com TGD, mais especificamente autismo, considerem que esses alunos respondem melhor aos estímulos visuais (do que aos estímulos auditivos) e a situações previsíveis e estruturadas (do que a situações livres). Situações de ensino que envolvam comportamentos simbólicos (como a leitura com compreensão de textos ou imagens que dependem da flexibilidade do pensamento), assim como situações que envolvam a compreensão dos sentimentos humanos, devem ser muito bem planejadas e considerar as variáveis significativas nas habilidades desses alunos para aumentar as chances de que compreendam, se engajem, permaneçam na tarefa e aprendam. Ou seja, deve-se considerar que:

- A organização das atividades em uma sequência previsível (rotina) deixa o aluno mais estável ao aumentar a probabilidade de que ele compreenda o que deve ser feito, o quanto deve ser feito e em que momento a atividade será encerrada;
- Utilizar itens de interesse do aluno pode aumentar as chances de mantê-lo envolvido na tarefa;
- Oferecer instruções diretas (regras), óbvias e lógicas pode favorecer a compreensão acerca do que deve ser feito;
- O uso de estímulos visuais nas tarefas pode favorecer a manutenção das habilidades aprendidas.



## AVALIAÇÃO EM ARTE

A concepção de avaliação que propomos para a área de Arte do 1º ao 9º ano do ensino fundamental é diagnóstica e processual. Sobre a avaliação processual, nos referimos a todos os momentos da prática pedagógica e nos quais podemos incluir diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem, o ensino (como o professor atua), e a autoavaliação dos alunos. Ao contemplarmos a avaliação diagnóstica estamos nos referindo ao trabalho que antecede o planejamento do professor ao investigar o que seus alunos conhecem e não conhecem acerca dos conteúdos que serão abordados.

Ainda sobre a concepção de avaliação em Arte, adotamos a postura de não estabelecer critérios de comparação e sim oferecer possibilidade de que os alunos exponham suas dificuldades e facilidades ao realizar suas produções nas diferentes linguagens. O professor poderá adotar ainda, dentro da avaliação processual, o registro dos avanços e dificuldades sobre a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, observando-os durante o processo de trabalho. A relação com os colegas, a participação e empenho durante as propostas, o respeito pela produção pessoal e dos colegas, as atitudes de autoconfiança, a valorização das diferentes formas artísticas, o reconhecimento de que todos os processos de criação possuem obstáculos e desacertos que devem ser superados, a valorização ao patrimônio cultural dentre outras atitudes e valores também devem fazer parte da avaliação.

Para que a avaliação se concretize individualmente, vários instrumentos podem ser utilizados pelo professor e dentre eles citamos: produções artísticas nas diferentes linguagens individuais ou em grupo; pesquisa bibliográfica, na internet e em campo, registros em forma de portfólio, diário de bordo, relatórios, áudio-visual, fotográfico, seminários etc. Dessa forma, o resultado da avaliação possibilitará ao professor elementos necessários para seu planejamento, replanejamento e também para o acompanhamento das aprendizagens de seus alunos durante o ano letivo.



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

QUADRO CURRICULAR - ARTES VISUAIS

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Reconhecer alguns elementos da linguagem visual;	Oferecer aos alunos uma grande diversidade de reproduções de obras de arte e de produções artísticas nas diferentes modalidades das Artes Visuais, inicialmente, para simples contato. Aos poucos, instigar algumas discussões sobre seus elementos, composição, leitura interpretativa; levantar hipóteses sobre seus possíveis autores, épocas, países de origem...	Percebe uma gama diferenciada de cores, linhas, planos, formas, luzes, sombras, texturas, volumes, nos próprios trabalhos, nos dos colegas e nas imagens da arte.
Utilizar elementos e recursos da linguagem visual para expressar-se e comunicar-se;	Criar um ambiente que possibilite a experimentação de cores, formas, texturas, volumes, suportes, tintas, pincéis, papéis, para que o aluno sinta-se instigado, motivado a se expressar por meio do desenho, pintura, escultura, modelagem, fotografia, filmagens, produções informatizadas...	Experimenta o uso de diferentes cores, linhas, formas, luzes, texturas, planos, suportes, materiais, instrumentos, etc em suas produções.
Manifestar-se criativamente e de um modo próprio ao expressar-se e construir seus trabalhos;	Valorizar, nas produções dos alunos, a autoria sem estereótipos;  Mostrar aos alunos como cada autor/artista tem marca pessoal.	Desenvolve um percurso de criação cultivado (influenciado pelas aprendizagens da arte) com marca pessoal.  Cria novas cores a partir das já existentes que recebe; investiga formas, utiliza diferentes suportes e formatos.
Experimentar, em suas criações, diferentes materiais, instrumentos, espaços pictóricos, campos plásticos, suportes, técnicas; explorar, em suas produções, formas bi e tridimensionais;	Deixar à disposição dos alunos os mais diferentes materiais e incentivar, problematizar sua utilização em produções bi e tridimensionais;  Trabalhar em outros espaços que não o da sala de aula; observar e refletir sobre as formas, cores da natureza, do entorno, do cotidiano...	Investiga, experimenta, diferentes materiais, suportes e instrumentos – lápis, tintas, espátulas, papéis, tecidos, computador, argila, massa de modelar, etc. - ao desenhar, pintar, esculpir, modelar, filmar, fotografar. Produz formas no espaço bi e tridimensional; etc
Notar, paulatinamente, que cores e formas, nas produções artísticas, correspondem a intenções de seus autores, significam;	Problematizar a seleção de determinado recurso expressivo e suas possíveis significações; iniciar reflexões sobre a intencionalidade da escolha; (relação idéia/símbolo).	Utiliza, intencionalmente, em suas produções alguns dos elementos da linguagem visual para expressar-se e comunicar-se;  Percebe que também pode construir sentidos articulando, intencionalmente, alguns



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

<p>Observar, interpretar e refletir sobre as formas que produz, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.</p>	<p>Exercitar a leitura de algumas obras de arte;</p> <p>Socializar os trabalhos dos alunos, organizar rodas de conversa, exercitar com o grupo a troca entre os pares sobre o processo de cada um, a leitura dos trabalhos, a fruição, interpretação e trocas de repertório na resolução dos problemas da criação e da leitura.</p>	<p>elementos da linguagem visual;</p> <p>Interpreta suas próprias produções, as de seus colegas e atribui sentidos a algumas obras de arte; Compreende, ainda que parcialmente, que linhas, formas, cores podem significar idéias, sentimentos;</p>
<p>Entrar em contato com (re) produções de obras de arte de diferentes autores, épocas, países, culturas;</p> <p>Perceber que produções artísticas têm um ou mais autores.</p>	<p>Pesquisar com os alunos, em diferentes fontes, algumas das diversas modalidades das artes visuais; artistas; movimentos, etc.</p> <p>Propor trabalhos individuais e coletivos.</p> <p>Sempre que possível, visitar museus, exposições, mostras, galerias de arte; entrar em contato, também, com as outras linguagens da Arte.</p>	<p>Compreende que produções artísticas têm autoria e que a arte sempre existiu, em diferentes épocas e culturas;</p> <p>Conhece algumas obras de alguns artistas.</p>
<p>Identificar algumas das modalidades das Artes Visuais: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, fotografia...</p>	<p>Oferecer aos alunos uma grande quantidade de (re)produções artísticas nas diferentes modalidades das Artes Visuais e problematizar situações nas quais os alunos deverão identificar quais obras são desenhos, pinturas, quadrinhos, fotografias... (Pode acontecer que, mesmo sendo uma fotografia, a imagem representada seja uma pintura, uma escultura... Vale um bom debate!)</p>	<p>Identifica, entre diferentes produções artísticas, aquelas que são fotografia, pintura, colagem, escultura, desenho, história em quadrinhos...</p>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

Perceber algumas semelhanças e diferenças – dentro de um mesmo tema - entre suas produções, as de seus colegas e as de alguns artistas;	Sempre que possível, nos momentos de apreciação estética, instigar os alunos a observar como cada um, assim como diferentes artistas, tratou do mesmo tema: um retrato, uma paisagem, a figura humana, um encontro, uma criança...  Observar a ocupação do espaço, a pincelada, o uso das cores, a técnica, os materiais, as formas, a composição.	Observa, compara, relaciona, verifica, identifica, reflete sobre as semelhanças e diferenças (na resolução de problemas expressivos e construtivos) – relativas a questões artísticas e estéticas - entre suas produções, as de seus colegas as de alguns artistas, quando tratam do mesmo tema/conteúdo/técnica nas artes visuais.
Exercitar, em seus trabalhos, o uso expressivo da policromia e de valores monocromáticos.	Possibilitar ao aluno experimentar a criação de diversas tonalidades da mesma cor, acrescentando a esta, diferentes quantidades de tinta branca.  Oferecer à apreciação do aluno diferentes obras de arte, para estudo do uso intencional.	
Reconhecer e diferenciar texturas, tátil e visualmente no entorno e em obras de arte.	Instigar os alunos a explorar as inumeráveis texturas presentes dentro e fora do ambiente escolar. Organizar, por exemplo, “expedições” no entorno da escola, exercitar a técnica da “ <i>frottage</i> ”; decalcar troncos e folhas de árvores, grades, tecidos, rendas, moedas, medalhas... Observar texturas com lentes de aumento.	Observa, pesquisa, investiga, cria e utiliza texturas por intermédio de meios táteis e visuais em suas produções bi e tridimensionais.
Utilizar, intencionalmente, texturas em seus trabalhos expressivos	Problematizar a utilização de texturas, de forma significativa, nas produções dos alunos. Estimular a criação de diferentes texturas em argila, massa de modelar. Propor situações nas quais os alunos deverão utilizar texturas em seus trabalhos expressivos, tanto bi como tridimensionais.	Utiliza, de forma intencional, simbólica, as texturas em suas produções.
Pesquisar, experimentar e utilizar intencionalmente, em suas produções artísticas, materiais	Oferecer aos alunos uma grande quantidade de materiais convencionais: lápis, papéis, cartolinas, papelão, canetinhas	Pesquisa, experimenta e utiliza, em suas produções, intencionalmente, diferentes materiais expressivos,



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

convencionais e inusitados;	<p>hidrocor, giz de cera, pincéis, tinta guache, argila...</p> <p>Incentivar a pesquisa e experimentação de materiais não convencionais: sucatas, materiais descartáveis, recicláveis, lâmpadas, guarda-chuvas, tecidos, fios, arames, objetos diversos... (com o devido cuidado!)</p> <p>Instigar a pesquisa, experimentação e produção, nas artes visuais, utilizando diferentes tecnologias: celulares, computador, máquinas fotográficas, filmadoras...</p> <p>Possibilitar aos alunos o contato com artistas e obras contemporâneas que utilizam materiais não convencionais e recursos da tecnologia.</p>	justificando suas escolhas.
Perceber, gradativamente, que diferentes povos, culturas, etnias em tempos e contextos diversos, apresentam, em suas produções, semelhanças e diferenças;	<p>Ampliar o contato com obras de diferentes artistas, épocas, culturas, etnias, percebendo, gradativamente, que o contexto de produção influencia a obra.</p> <p>Organizar visitas a museus, galerias, feiras, mostras...</p>	<p>Observa, compara, relaciona, verifica, identifica, respeita, reflete sobre as semelhanças e diferenças encontradas nas produções artísticas de diferentes povos, culturas, épocas, etnias...</p>
Perceber, paulatinamente, que a arte também é linguagem; que por meio dela pode expressar suas ideias e sentimentos;	<p>Instigar o aluno a perceber que pontos, cores, linhas, formas, volumes, luzes, sombras, objetos, quando organizados intencionalmente podem expressar, significar ideias, sentimentos;</p>	<p>Percebe, gradativamente, que as Artes Visuais são formas singulares de manifestação.</p> <p>Realiza a leitura de algumas produções artísticas.</p>
<p>Identificar figura e fundo em diferentes modalidades das Artes Visuais, assim como nas próprias produções;</p> <p>Perceber que algumas imagens estruturam a representação do espaço em vários planos;</p>	<p>Oferecer aos alunos uma grande quantidade de reproduções de obras de arte, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, filmes, etc, de diferentes momentos da História das Artes Visuais, para leitura e análise do que seria a figura e o fundo nessas produções e quais os diferentes planos de</p>	<p>Diferencia figura e fundo em imagens de obras de arte de diferentes períodos da história, assim como nas suas produções e nas de seus colegas;</p> <p>Utiliza, em suas produções, intencionalmente, vários planos de representação do espaço;</p>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

	<p>representação do espaço;</p> <p>Instigar a produção de imagens, nas diferentes modalidades das Artes Visuais, utilizando, intencionalmente, as noções de figura, fundo e diferentes planos de representação.</p>	
<p>Identificar e produzir intencionalmente imagens figurativas e abstratas;</p>	<p>Oferecer aos alunos uma grande quantidade de reproduções de obras de arte, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, filmes, esculturas, imagens da internet – de diferentes momentos da História das Artes, para leitura e análise do que seria figurativo e abstrato;</p>	<p>Utilizam, em suas produções, intencionalmente, formas abstratas e figurativas assim como as diferencia na leitura de imagens;</p>
<p>Apropriar-se, paulatinamente, da ideia de simetria.</p> <p>Utilizar simetria em suas composições</p>	<p>Oferecer aos alunos uma grande quantidade de reproduções de obras de arte, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, filmes, esculturas, imagens da internet – de diferentes momentos da História das Artes, para observação do uso da simetria em diferentes eixos e composições.</p> <p>Propor situações de produção em que seja necessário o uso da simetria.</p>	<p>Reconhece, gradativamente, a presença da simetria em imagens de diferentes períodos da história da Arte, assim como nas suas produções e nas de seus colegas.</p>
<p>Elaborar suas próprias produções, fugindo de estereótipos, com maior intencionalidade, relacionando sua ideia ou sentimento à imagem representada.</p>	<p>Incentivar a produção autoral;</p> <p>Apresentar aos alunos uma grande quantidade de reproduções de obras de arte, para observação e reflexão sobre as relações entre o assunto de algumas imagens e os modos de fazer/produzir de diferentes autores, em diversas épocas, países, etnias.</p> <p>Oferecer diferentes materiais e problematizar a representação autoral de ideias, pensamentos, sentimentos, fugindo de estereótipos.</p>	<p>Produz imagens de forma mais autoral;</p> <p>Não usa estereótipos;</p> <p>Relacionam cores, formas, luzes, sombras, texturas, tamanhos volumes, à representação de sua ideia ou sentimento;</p> <p>Percebe que pode expressar pensamentos e sentimentos por meio das Artes Visuais.</p>



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

QUADRO CURRICULAR – DANÇA

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Vivenciar/explorar os diferentes tecidos corporais – a pele, as estruturas ósseas e articulares, os músculos – percebendo e se apropriando da constituição do próprio CORPO como um sistema vivo, dinâmico e expressivo.	Oferecer, regularmente um momento de preparação corporal – <i>o aquecimento</i> – destinado ao estímulo e a integração dos sentidos (visão, audição, tato, propriocepção, etc. ), a percepção das diferentes estruturas corporais (pele, ossos, articulações, músculos) e a organização gestual e motora (ações de expandir, recolher, dobrar, esticar, torcer) em seu desenvolvimento no espaço.	Consegue entrar em contato com seu corpo durante a proposta de aquecimento, percebendo que esse momento da aula é uma ação individual, e uma preparação para o ato de dançar.
Estudar e apropriar-se do MOVIMENTO em seus diferentes aspectos expressivos e estruturais – as partes do corpo, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral – favorecendo a construção de repertórios próprios, assim como, em relacionamento com os colegas na ação dançante.	Por meio de estímulos táteis, visuais, sonoros, imagéticos e cinestésicos, proporcionar momentos de experimentação individual, duplas e grupos maiores valorizando, tanto o caráter colaborativo no processo de aprendizagem, quanto a singularidade de cada criança, ao vivenciar atividades propostas.  Proporcionar momentos de observação, imitação e apropriação de gestos e movimentos (vocabulários) criados pelos integrantes do grupo e/ou sugeridos pelo professor favorecendo a articulação da inventividade ao domínio das habilidades da execução de pequenas sequências e/ou roteiros de movimento (repertórios dançantes).	Estabelece contato de seu corpo com o ambiente, explorando o espaço em suas variações de níveis e direções e ritmos, como também, se consegue fluir nas relações em grupo e em sua dança individual.  No processo das aulas apropriou-se das nomenclaturas apresentadas pelo professor em relação aos aspectos expressivos e estruturais do movimento, pois esses constituem-se conteúdos fundamentais na ação de criar danças individuais e coletivas.
Relacionar as experimentações e estudos do CORPO em MOVIMENTO a outros elementos também pertencentes à linguagem da dança, a saber, os ELEMENTOS VISUAIS (figurinos, cenários, objetos de cena, etc.) e os ELEMENTOS SONOROS (músicas, silêncio, voz, etc.), apropriando-se destes elementos nos processos de criar, executar, apreciar e contextualizar a dança nas diferentes atividades propostas.	Disponibilizar materiais – tecidos (com elasticidade e medindo aproximadamente dos ombros aos joelhos das crianças), bexigas, caixas de papelão, bambolês, cordas, barbantes, elásticos, fitas, etc. – que possam ser usados como figurinos, como objetos cênicos e/ou como cenários para a compreensão e construção de espaços imaginários, espaços cênicos.  Conduzir as atividades a partir	Consegue criar sentidos e significados nas relações do movimento expressivo com os elementos visuais e sonoros na construção de sua própria dança, na apreciação e na contextualização da dança de seus colegas e daquela produzida por outros artistas.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

	<p>de diferentes sonoridades (inclusive o silêncio) e músicas, ampliando o repertório dos alunos quanto às relações do som/música e movimento/dança;</p> <p>Sediar as atividades de dança em diferentes ambientes da escola – sala, pátio, quadra, parque, etc. –, propondo o reconhecimento de suas características (amplos, restritos, fechados, abertos, etc.) através da exploração do corpo em movimento (percursos, deslocamentos, ocupações, esvaziamentos, etc.), alimentando a imaginação nas investigações espaciais das crianças.</p>	
<p>Conhecer brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais como território de investigação para a criação/composição de danças autorais, individuais e de grupo, relacionando seus sentidos e significados ao contexto sociocultural dos alunos.</p>	<p>Conhecer as brincadeiras e danças assistidas e/ou vivenciadas pelos alunos, ampliando e diversificando esse repertório com a prática de outras brincadeiras e danças tradicionais, pesquisadas e sugeridas pelo professor, adequadas ao desenvolvimento sensório-motor da criança.</p> <p>Tendo em vista os conteúdos da linguagem da dança, em especial, o estudo do movimento, proporcionar atividades de experimentação, improvisação e recriação de brincadeiras, jogos e danças trazidas pelos alunos e pelo professor, conversando sobre seus sentidos e significados no processo de apropriação e diálogo corporal entre esses diferentes repertórios culturais e pessoais.</p> <p>Partindo das matrizes corporais e de movimento oriundas dos estudos das brincadeiras, jogos e danças coletivas, construir (ou sugerir) pautas e/ou roteiros para a composição de danças autorais – individuais, em duplas, em pequenos grupos – pelos alunos.</p>	<p>Apropriou-se das vivências dançadas em sala de aula para relacioná-las com as propostas de recriação de jogos e brincadeiras, estabelecendo associações e dialogando com as propostas apresentadas pelo professor.</p> <p>Consegue criar frases de movimento individualmente, como também compartilhar suas ideias de movimentos com o grupo.</p>
<p>Desenvolver o gosto e a curiosidade sobre a arte da dança, apropriando-se de informações sobre suas estéticas, seus artistas, suas ideias e produções, associando a</p>	<p>Mediar informações sobre artistas da dança, suas ideias e produções, de diferentes matrizes estéticas promovendo atividades de apreciação de filmes, vídeos e outras imagens</p>	<p>Consegue entender a dança através de sua experiência corporal e das apreciações de obras, como a arte do movimento com suas especificidades e particularidades, diferenciando-a</p>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

própria experiência com a dança na escola.	<p>(fotos, desenhos, pinturas) sensibilizando os alunos quanto à observação dos elementos da linguagem que estão sendo trabalhados em sala de aula.</p> <p>Oferecer apresentações de dança aos alunos, sempre que possível, incentivando o contato com a linguagem, promovendo rodas de conversas sobre as curiosidades e as descobertas das crianças, relacionando-as aos conteúdos trabalhados em sala.</p>	<p>das outras linguagens cênicas. Ou reconhecer quando ela está inserida em outro contexto. Um exemplo: tanto em espetáculos de teatro como de circo podem acontecer momentos de dança e vice versa.</p> <p>Apropriar-se de informações apreciadas em vídeos e espetáculos em suas criações, como também consegue compartilhá-las nas criações em grupo.</p>
Estudar o Bumba Meu Boi como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo.	<p>Tendo em vista os conteúdos da linguagem da dança, proporcionar atividades de pesquisa (prática e teórica), na experimentação e recriação da dança Bumba Meu Boi.</p> <p>Partindo das matrizes corporais e de movimento oriundas dos estudos da dança Bumba Meu Boi, construir (ou sugerir) pautas e/ou roteiros tanto para a execução, quanto para a recriação dessa matriz na composição de uma dança autoral dos alunos.</p> <p>Mediar rodas de conversa sobre os sentidos e significados no processo de estudo, apropriação e/ou recriação da dança Bumba Meu Boi. Favorecer o diálogo entre as diferentes corporeidades e repertórios de movimento de dança regionais e dos alunos.</p> <p>Realizar apresentações – processuais ou de encerramento do processo de estudo – dos trabalhos realizados pelos alunos, incentivando o contato com as diferentes etapas de criação e produção da dança para um espaço cênico (convencional ou não convencional), permitindo a troca e a reflexão sobre sua produção com outros sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais, etc.).</p>	<p>Apropria-se dos conteúdos oferecidos pelo professor em sala de aula para relacioná-los com as propostas de dançar e recriar o Bumba Meu Boi, estabelecendo assim associações e diálogos criativos através de seus movimentos com essa dança .</p> <p>Consegue apropriar-se do repertório das ações rítmicas e espaciais do Bumba Meu Boi e de outras danças relacionadas ao tema.</p> <p>Consegue compartilhar suas ideias de movimentos com o grupo no processo de recriação do Bumba Meu Boi.</p>
Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente	Proporcionar regularmente momentos para o registro das atividades, (desenhos, mapas,	Consegue interpretar o Bumba Meu Boi, suas criações e do grupo em roteiros e mapas



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

ao resgate e à criação desta dança.	esquemas, fotos, etc.) pelas crianças e pelo professor. Utilizar desses registros como um material para lembrar, compreender e organizar os processos de estudo e criação das danças.	visuais, iniciando-se na prática de registros em dança.
Apropriar-se de informações sobre as danças populares brasileiras como fonte de pesquisa e criação de outros artistas da dança cênica atual.	Mediar informações sobre artistas da dança – de diferentes matrizes estéticas – que se dedicaram a pesquisar a dança Bumba Meu Boi, promovendo atividades de leitura de textos, apreciação de filmes, vídeos e outros registros de suas investigações e produções, sensibilizando os alunos quanto à observação dos elementos da linguagem e do processo criativo que está sendo trabalhado em sala de aula.	Apropria-se das informações apreciadas em vídeos de espetáculos, e consegue compartilhá-las e relacioná-las nas criações em grupo.
Apropriar-se de conhecimentos de outras linguagens – visuais e sonoras – que dialogam com a dança: figurinos, cenários, iluminação, trilha sonora, etc.	Tendo em vista o diálogo entre diferentes linguagens que caracteriza o Bumba Meu Boi, promover atividades de estudo e execução dos elementos cênicos (figurinos, adereços, cenário) e dos elementos sonoros (trilha, canto, instrumentos musicais, etc.) favorecendo o estudo da dança como fenômeno espetacular e/ou cênico.	Consegue entender a dança, por meio de sua experiência corporal e das apreciações de obras, como a arte do movimento com suas especificidades e particularidades, diferenciando-a das outras linguagens cênicas, e entendendo o diálogo entre elas: trilha sonora, representação, figurinos e cenários.

## QUADRO CURRICULAR –MÚSICA

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Reconhecer elementos da linguagem musical;	<p>Praticar um repertório de canções, jogos musicais e danças tradicionais que proporcionem o desenvolvimento de habilidades musicais;</p> <p>Propiciar a apreciação musical durante as propostas;</p> <p>Valer-se de diferentes meios para reconhecimento da forma na música (ex.: parlendas, canções, jogos musicais, danças tradicionais, gravações e execuções ao vivo de peças instrumentais, referências visuais como partituras e obras de arte, referências audiovisuais como vídeo clipes, filmes e animações sobre obras musicais, compositores, estilos e/ou períodos da história da música);</p>	<p>Identifica diferentes alturas, durações, timbres, intensidades e fontes sonoras;</p> <p>Identifica questões ligadas à forma musical, como: AA, AB, AA', ABA ou ABA';</p>
Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se;	<p>Fornecer vocabulário musical adequado à prática do repertório (grave/agudo, lento/rápido e forte/fraco)</p> <p>Promover situações que estimulem a improvisação;</p>	<p>Canta, brinca e movimenta-se criativamente através da escuta musical;</p> <p>Se expressa sobre o repertório apreciado, tanto através de vocabulário próprio quanto pela terminologia musical (grave, agudo, forte, fraco, lento, rápido...);</p> <p>Improvisa livremente sobre aspectos da música (sequências rítmicas, andamentos e timbres);</p>
Interagir com o professor e os colegas por meio dos elementos da linguagem musical.	<p>Propor situações que promovam a atenção de cada aluno 'para' o grupo, enquanto produz seu próprio som;</p>	<p>Sincroniza-se musicalmente com os demais colegas e professor.</p> <p>Ex: consegue cantar ou sincronizar-se ritmicamente enquanto é consciente dos demais participantes;</p>
Explorar alguns instrumentos musicais.	<p>Fornecer momentos favoráveis para utilização de instrumentos musicais ou instrumentos feitos a partir de restos industriais, de modo a valorizar aspectos musicais e os cuidados com os instrumentos;</p> <p>Demonstrar, com sonoridades diversas, elementos da linguagem musical por meio de canções, apreciação musical ou sonorização de histórias;</p>	<p>Utiliza instrumentos musicais ou instrumentos feitos com restos industriais (sucatas) nos momentos apropriados (propostos pelo professor ou pelo próprio aluno);</p> <p>Demonstra cuidado no manejo dos instrumentos;</p> <p>Percebe e explora características sonoras de diferentes instrumentos;</p>
Explorar e notar os elementos da linguagem musical (a) altura e (b) figuras rítmicas;	<p>Realizar um repertório de canções e jogos musicais que permitam explorar características melódicas;</p>	<p>Entoa afinadamente melodias em direção ascendente e descendente;</p> <p>Executa e improvisa com as figuras rítmicas propostas</p>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

		(semínima e colcheia);
Perceber características de alguns elementos da interpretação musical;	Propiciar a apreciação de uma obra do repertório tradicional orquestral com ênfase em suas características sonoras;  Utilizar diferentes meios para interpretar o repertório (ex.: utilizar a voz, instrumentos e/ou movimento);	Se expressa sobre características ligadas a expressão musical do repertório apreciado (ex.: se música é alegre, triste, misteriosa ou assustadora);
Pesquisar diferentes timbres de objetos diversos do cotidiano escolar;	Despertar no aluno a capacidade de reconhecer e catalogar características timbrísticas de diferentes objetos;	Organiza tipos de sonoridades por categorias (ex: chocalhos, tambores, guizos, metal, madeira, de percutir, chacoalhar etc)
Praticar atividades que envolvam o corpo como produtor de sons e movimento;	Propiciar atividades de movimento e música experimentando diversas possibilidades musicais do próprio corpo;	Percebe o corpo como fonte sonora;  Imita e/ou cria sons com o próprio corpo;  Movimenta-se com fluidez e conforto enquanto produz sons;
Executar frases rítmicas e melódicas;	Utilizar parlendas, rimas e jogos que explorem o som e do ritmo das palavras;	Interpreta e improvisa frases rítmicas sobre elementos estruturais de parlendas, rimas e jogos;  Entoa afinadamente as melodias propostas;
Registrar, à sua própria maneira, elementos da linguagem musical.	Motivar e estimular de forma lúdica e libertária o registro sonoro (ex: desenhos, massa de modelar e outros objetos de estímulo visual).  Cultivar a maneira tradicional de escrita musical (alturas, durações e intensidades).	Reconhecer registro visual da música como uma possível escrita dos sons estabelecendo relações com sentimentos, texturas, cores, temperaturas, etc. que as mais diversas músicas podem suscitar;  Aprender elementos básicos de escrita: (1) No aspecto rítmico (duração), as proposições entre, ao menos, duas figuras rítmicas; (2) No aspecto melódico (altura), se compreende que a escrita direciona-se para cima indo para o agudo e para baixo no grave; (3) Indicações diversas de intensidade com <i>forte</i> (para sons fortes) e <i>piano</i> (para sons fracos).



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

<p>Executar canções que permitam identificar características melódicas;</p>	<p>Realizar um repertório de canções e jogos musicais que favoreçam a assimilação das propriedades melódicas em diversos contextos de gênero, ritmo, pulso, compasso e forma;</p> <p>Utilizar diversos meios para representar o desenho melódico. Ex.: movimento, linhas, objetos, pentagrama e/ou desenho;</p>	<p>Entoa afinadamente as notas da melodia;</p> <p>Reconhece a duração e o comportamento de uma frase musical no tempo;</p> <p>Reconhece a proporção entre os tamanhos das frases;</p>
<p>Apreciar músicas que favoreçam a expressão de diferentes sentimentos contidos no repertório erudito, popular e tradicional;</p> <p>Explorar, improvisar e compor sequências de sons, de acordo com os parâmetros sonoros (altura, duração, timbre e/ou intensidade).</p>	<p>Proporcionar uma escuta atenta exercitando a imaginação e a interpretação de músicas que contenham características expressivas opostas. Ex.: músicas festivas/fúnebres, agitadas/canções de ninar, tenso/relaxado etc;</p> <p>Utilizar diversos meios para identificar características expressivas da Música;</p> <p>Promover a exploração, improvisação e composição por meio de histórias, imagens de obras de arte, poesia, vídeos etc.</p>	<p>É capaz de expressar em palavras, gestos e em diferentes formas de registro aquilo que imagina ao escutar uma música;</p> <p>Identifica características culturais e/ou técnicas do estilo musical do repertório apreciado;</p> <p>Ao improvisar e compor estabelece uma relação significativa entre o som e palavra/ imagem/ história/ paisagem;</p> <p>Improvisa e compõe sons a partir de a diferentes estímulos, como: visuais, movimento corporais e poesia;</p> <p>Memoriza sequências sonoras de sonoplastias e/ou de fragmentos melódicos.</p>
<p>Executar canções com precisão rítmica, com afinação adequada e com expressividade;</p>	<p>Realizar um repertório de canções e jogos musicais que favoreçam a execução das propriedades melódicas em diversos contextos de gênero, ritmo, pulso, compasso e forma;</p>	<p>Executa e improvisa com atenção e cuidado as características musicais de determinada obra;</p>
<p>Praticar ritmos com percussão instrumental e/ou corporal;</p>	<p>Explorar diferentes maneiras (voz, corpo e/ou instrumentos) para trabalhar a rítmica em determinado repertório;</p>	<p>Sente-se à vontade enquanto manipula instrumentos ou realiza percussão corporal, mantendo a atenção nas Alturas, Durações, Timbres e Intensidades.</p> <p>Alcança um controle motor e relaxamento muscular com a finalidade de evitar tensões desnecessárias que gerem cansaço, desconforto e/ou imprecisão durante a execução;</p>



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

<p>Aprimorar a concentração e memória durante a apreciação musical refletindo sobre os parâmetros sonoros;</p> <p>Improvisar e compor sequências de sons sobre um tema proposto (sonoplastia/arranjo);</p> <p>Conhecer e interagir sobre um gênero, período e/ou estilo;</p>	<p>Fornecer momentos de apreciação musical que favoreça a escuta atenta aos sons. Ex.: colocar gravações em equipamentos de som, localizados em salas silenciosas, comentar a instrumentação e características singulares de cada gravação. Se pertinente, comentar o contexto histórico da composição e/ou gravação.</p> <p>Possibilitar a improvisação e composição de arranjos simples para as canções, jogos e histórias. Ex.: 1) uma canção pode ter uma introdução composta pelos alunos a partir de jogos de improvisação rítmicos; 2) um jogo pode ter um acompanhamento composto pelos alunos; 3) uma história pode ser sonorizada com diferentes sonoridades;</p> <p>Estabelecer conhecimentos frente a um gênero, período ou estilo musical. Ex.: ao propor uma canção aos alunos, como Asa Branca, de Luiz Gonzaga, contextualizar : - aspectos do estilo: instrumentação (acordeom, triângulo e zabumba), andamento, melodia e harmonia, que caracterizam o Baião; - aspectos históricos: o contexto da região, do país no período em que a música foi composta, citar outros compositores relevantes (como Dominginhos e Jackson do Pandeiro) e outras formas como Xote, Xaxado e Arrasta pé).</p>	<p>Concentra-se atentamente ao momento de apreciação musical.</p> <p>Identifica e assimila elementos da música durante a escuta, sendo capaz de compartilhar suas impressões;</p> <p>Utiliza sequências de sons simples para improvisar/compor partes de uma música ou de seu acompanhamento;</p> <p>Estabelece conhecimentos acerca do contexto em que as obras musicais foram compostas ou que são pertencentes à determinada cultura;</p>
--	--	--



### QUADRO CURRICULAR – TEATRO

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Conceber discursos cênicos a partir da investigação de variadas obras de artes: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música etc.	<p>Criar um ambiente favorável para os alunos investigarem em grupo, valorizando, tanto o caráter colaborativo do processo de aprendizagem, quanto a singularidade de cada criança ao experimentar soluções para as atividades propostas;</p> <p>Investigar procedimentos teatrais tendo como ponto de partida distintas obras de arte: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música etc.</p> <p>Debater coletivamente sentidos possíveis para as obras de arte apresentadas para os alunos.</p> <p>Propor atividades que preparem os alunos para a relação com as obras de arte que serão investigadas.</p> <p>Organizar atividades de prolongamento, que resultem na produção de discursos cênicos a partir da obra de arte investigada.</p>	<p>Demonstra desenvoltura na leitura das obras de arte estudadas;</p> <p>Produz discursos cênicos a partir das obras de arte investigadas;</p> <p>Articula os fundamentos da linguagem teatral, concebendo breves discursos cênicos.</p>
Organizar e reorganizar narrativas ficcionais.	<p>Propor atividades pessoais e coletivas de construção e desconstrução de histórias;</p> <p>Debater coletivamente sentidos possíveis para as obras literárias apresentadas para os alunos</p>	<p>Apresenta desenvoltura e coerência na construção pessoal e coletiva de narrativas ficcionais;</p> <p>Manifesta interesse e acuidade na produção de sentidos das histórias trabalhadas em aula.</p>
Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação, objetos cênicos.	<p>Propor jogos de improvisação que proporcionem, vez a vez, a exploração dos diversos elementos constituintes da linguagem teatral: gestos, sonoridades, palavras, narrativas, objetos cenográficos, etc.</p> <p>Fomentar a observação de elementos teatrais presentes em diversas produções visuais: pinturas, quadrinhos, filmes, desenhos animados, propagandas etc.</p>	<p>Reconhece elementos teatrais presentes nas situações cotidianas e nas manifestações artísticas;</p> <p>Utiliza com desenvoltura os elementos básicos da linguagem teatral.</p>



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

Desenvolver estratégias para a construção de personagens	Estimular a percepção da teatralidade no cotidiano, levando-os a observar gestos, roupas, adereços e comportamentos;  Propor atividades em que os alunos reconheçam, diferenciem e componham personagens ficcionais.	Distingue as diferentes características de personagens ficcionais;  Articula cenicamente elementos de linguagem para a composição de personagens.
Conhecer diferentes modalidades de apresentações teatrais: teatro de objetos, de sombras, de máscaras, de bonecos, mímica, etc.	Oferecer apresentações teatrais aos alunos, sempre que possível; incentivando o debate e valorizando as descobertas das crianças;  Pesquisar com os alunos informações sobre artistas e espetáculos teatrais.	Compreende as especificidades e modalidades da linguagem teatral em relação às demais linguagens artísticas.
Manifestar seu ponto de vista nas situações de aprendizagem, bem como sua leitura crítica acerca de obras de arte e de situações da vida social.	Estimular o engajamento e participação dos alunos tanto na realização quanto na avaliação das proposições investigativas;  Estabelecer o hábito de analisar de modo compartilhado as atividades desenvolvidas, de modo a definir os saberes relativos à linguagem teatral e a promover a apropriação de conhecimentos.	Sente-se estimulado a expor suas opiniões e a efetivar leituras e desdobramentos criativos nas situações de aprendizagem propostas;  Demonstra interesse e inventividade nas avaliações compartilhadas das atividades.  Manifestar prazer na relação com a produção artística que frui ou na qual participa.



## Artes Visuais

M Terezinha T Guerra<sup>5</sup>

A história das Artes Visuais confunde-se com a história da humanidade; faz parte do ser e do sentir-se humano: não há povo, cultura, época ou país que não as tenha produzido ou entrado em contato com elas!

Signos visuais têm presença cada vez mais maciça na contemporaneidade. Imagens da ficção e da realidade, do virtual e do concreto invadem o nosso cotidiano!

*Entre os referenciais de crianças, jovens e adultos contemporâneos estão a televisão, a propaganda, a multimídia, os videogames, a internet. Todos eles pautados pela presença maciça de imagens, que interferem na maneira de cada um ver a si e ao outro, à vida. Cada vez mais sabemos e falamos sobre coisas, pessoas e lugares que conhecemos apenas por meio de imagens! A criação e a circulação destas produções constroem significados coletivos que podem também se transformar em instrumentos de dominação e poder. (Cf. GUERRA, 2005).*

E a escola? Qual seu papel frente a esse “mar” de visualidades? Qual o papel do professor de Artes Visuais?

### AS ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS

Há que se saber fazer a distinção entre as imagens da Arte e as demais, já que, o objeto de estudo aqui tratado são as **Artes Visuais** em suas diferentes modalidades: desenho, pintura, escultura, modelagem, gravura, fotografia, cinema, objeto, histórias em quadrinhos, instalação, *flash-mobs*, performance, arte na rua, entre outras. Entretanto, o conhecimento sobre arte pode promover o discernimento na percepção das demais imagens presentes no cotidiano.

Arte é e traz **conhecimento**. Além dos muitos saberes específicos das Artes Visuais, por meio de suas produções temos acesso à arte de diferentes povos, épocas, países e culturas. Muito do que sabemos hoje sobre a história da humanidade, da vida, do planeta, está nos registros visuais deixados pelos homens em pedras, ossos, papiros, madeira, sarcófagos.

Cada modalidade das Artes Visuais apresenta especificidades e conhecimentos singulares. Conhecimentos relacionados tanto ao fazer/criar quanto ao interpretar/ler/fruir e contextualizar as produções; (...) *“um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência*

---

<sup>5</sup> Autora e coautora de diversos livros e publicações sobre o Ensino de Arte, entre eles: “A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer Arte” Edit.FTD; formadora do Cenpec e Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre outras instituições.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

*de apropriação de produtos artísticos quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações através da realização de formas artísticas. Ou seja, entendemos que aprender Arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, através do desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.” (PCN – Artes, 1998).*

Se Arte é entendida como **linguagem**, o que se pretende nas aulas de Artes Visuais é possibilitar aos alunos que eles sejam leitores dessas manifestações e também desenvolvam seus próprios percursos de criação. Familiarizar as crianças com as diferentes modalidades das Artes Visuais, seus conceitos específicos, procedimentos técnicos e expressivos, transformações históricas e valores associados à arte. Encorajar os alunos a, além de ler as produções dos seus colegas e de diferentes artistas, a construir e expressar sua arte de maneira singular exercendo sua sensibilidade, emoção e pensamento ao se relacionar com a arte e as próprias motivações criativas.

Como afirma Ana Mae Barbosa, trazendo considerações de Paulo Freire e Elliot Eisner: *“para ambos a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores.” (BARBOSA, 2008, p.12)*

Conhecer Artes Visuais, portanto, possibilita ao aluno: adentrar no universo da arte; aprofundar o olhar sobre si mesmo; ampliar sua leitura sensível e crítica do mundo; criar de modo simultaneamente autoral e informado por suas experiências e conhecimentos.

Considerando que este pode ser o primeiro contato de seus alunos com as Artes Visuais na escola, é importante você ajudá-los a entender – com palavras acessíveis à idade - que o acesso a essa linguagem irá permitir-lhes novas formas de expressar o que sentem e pensam e também a possibilidade de ler produções visuais de diferentes épocas e autores. Explique aos seus alunos, por meio da realização das proposições das Situações de Aprendizagem, como esta outra maneira de “ler e produzir textos” necessita de informações, de conhecimentos sobre como realizá-la. Dessa forma, o contato com as Artes Visuais se dará com a sua mediação, ao desenvolver as situações de aprendizagem nas quais seja possível que a criança compreenda e se aproprie dessa linguagem, adquirindo as competências necessárias à produção, leitura e contextualização de imagens.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

Considerando também que cada indivíduo vê, sente e pensa o mundo - e as imagens - a partir de suas próprias experiências, é necessário que você gradualmente conheça o repertório artístico e estético de seus alunos, investigando seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos propostos nas situações de aprendizagem e também suas preferências, gostos, estranhamentos, indagações, buscas, lacunas, as relações que estabelecem, as concepções e práticas que trazem, analisando-as com a intenção de ampliar e aprofundar conhecimentos nas Artes Visuais.

Por meio das proposições que compõem as situações de aprendizagem sugeridas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do contato com obras de artes visuais em suas diferentes modalidades as crianças poderão investigar, interpretar e experimentar diversas maneiras de criar sua arte expressando-se com sensibilidade e fazendo uso de seus conhecimentos.

É importante que as crianças saibam que as artes visuais estão presentes na vida do ser humano desde os tempos mais remotos, quando os suportes para pinturas, por exemplo, eram rochas em cavernas. No entanto, essa e outras informações deverão ser socializadas durante o desenvolvimento das propostas e integradas ao apreciar e ao fazer arte, de acordo com a faixa etária e o repertório simbólico dos alunos com os quais você está trabalhando. É importante instigá-los a estabelecer relações entre o que estão aprendendo e o próprio ponto de vista, o seu cotidiano, garantindo, assim, que estejam implicados nas aprendizagens.

Vale lembrar que, durante estas aulas os alunos, aos poucos, deverão habituar-se e apropriar-se de termos do vocabulário das Artes Visuais, tais como: suporte, materiais, composição, imagem, forma, cor, artista, autor, instalação. Pode ser criado na sala de aula um painel para registrar as novas palavras escritas em letra de forma, tipo bastão, associando-as a imagens.

Deixe bem claro que nas aulas de Artes Visuais, o foco das situações de aprendizagem, a “leitura e a produção dos trabalhos” acontecerá por meio das cores, linhas, formas, pontos, objetos, espaços, luzes, imagens existentes, ações, planos, volumes, etc, ou seja, a construção de sentidos se dará por meio da leitura e da produção de trabalhos artísticos.

Algumas das proposições sugeridas poderão ser desmembradas em um maior (ou menor) número de aulas, adaptadas, reorganizadas, aprofundadas em função do seu contexto de ensino e de aprendizagem sempre observando os alunos, como professor comprometido que é com o papel da arte na educação escolar. Como diz Paulo Freire: “*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*”



## PERCURSOS EDUCATIVOS EM ARTES VISUAIS

Professor,

As Situações de Aprendizagem de Artes Visuais foram organizadas de maneira a permitir elaborar, inicialmente, um diagnóstico do grupo a respeito do que já sabem sobre os conteúdos selecionados, em seguida apresenta-se o desenvolvimento das proposições, a sistematização dos conhecimentos e a avaliação.

Há, quase sempre, rodas de conversa – tanto iniciais, com a finalidade de levantamento de conhecimentos prévios, como em momentos de finalização de etapas, para avaliação, discussão e reflexão sobre dificuldades e soluções encontradas, esclarecimento de possíveis dúvidas, auto-avaliação e encaminhamentos. Outras atividades permanentes são a exposição dos trabalhos, diferentes formas de registros, leituras conjuntas, estímulo à aprendizagem compartilhada sobre arte.

Durante todo o processo, buscou-se manter o equilíbrio e a articulação entre momentos de produção, apreciação e contextualização nas situações de aprendizagens propostas. A **produção artística** é fundamental na construção de um percurso criador autoral em artes visuais. A **apreciação estética**, ou seja, a leitura de trabalhos de arte promove o desenvolvimento de um olhar crítico, sensível, conhecedor e fruidor das imagens da arte. O conhecimento da história da arte por intermédio do estudo e da reflexão sobre o **contexto de produção das obras** estudadas torna possível aos alunos saber situá-las, ou seja, contextualizá-las. Em cada uma dessas ações de aprendizagem em artes visuais há saberes singulares que, ora se entrelaçam, ora são contemplados de forma específica, de maneira a garantir aos alunos a assimilação de conceitos, procedimentos e valores da área.

No entanto, ninguém melhor do que você, professor, conhece as suas turmas e sabe de suas necessidades e interesses, portanto, as sugestões que lhes são apresentadas poderão ser alteradas, ampliadas, reduzidas, adaptadas, desde que sejam consideradas as expectativas de aprendizagem elencadas. Nem todas as expectativas desejáveis para cada ano escolar foram contempladas nas situações de aprendizagens aqui sugeridas, o que lhe deixa espaço para serem incluídas em seu trabalho em sala de aula. O que importa é garantir aos seus alunos uma aprendizagem em Arte que se consolide como conhecimento ao longo da vida escolar e social. Propostas de trabalho em que você será o mediador entre a Arte e o aprendiz e, como propõe o currículo da SEESP, com o foco na aprendizagem.

Vale reforçar a importância de se considerar o repertório simbólico, artístico e estético de seus alunos, suas práticas culturais e a partir daí ampliar referências; ser um professor atento,



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

presente, que sabe envolver cada aluno no processo de aprendizagem em Arte e um incentivador da arte da criança.

Fundamental também, sempre que possível, buscar outros espaços de aprendizagem, sair da sala de aula, da escola, organizar e **preparar** visitas a museus, galerias de arte, mostras de fotografia, bienais de arte, cinemas. Buscar relações com as outras linguagens artísticas e as outras áreas de conhecimento.

É preciso transformar a escola: expor os trabalhos dos alunos nos corredores, cantina, escadarias, no teto. Fazer intervenções nos pátios, jardins, nas quadras.

Como um ser produtor e leitor de culturas, inserido nelas, o aprendiz de arte poderá, ao mesmo tempo, fruir das produções artísticas da humanidade e adquirir mais meios para construir aos poucos sua identidade artística conhecendo a produção nacional e internacional e o significado de pertencer a um mundo de diversas culturas.

Nesse sentido, o conhecimento – e o respeito – de semelhanças e diferenças, do universal e do particular, de valores simbólicos e a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas, possibilita um processo de humanização, de aprofundamento dos valores de solidariedade, da ética, da estética e da política, voltados para o bem comum (GUERRA, 2011).

Bom trabalho!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BARBOSA**, Ana Mae. (org) Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**GUERRA**, M. Terezinha Telles. “Leituras de mundo... ou a Traição das Imagens” in Currículo em Debate – Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano – Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Goiânia: SEE, 2005

\_\_\_\_\_. Estudar pra Valer! – ARTE – Leitura e Produção de Textos. São Paulo: CENPEC, 2011.

**IABELBERG**, Rosa. O Ensino de Arte. Presente em Revista, São Paulo, p. 2 - 4,03 mar. 2006.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte -  
Ensino fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

## Dança

Ana Terra<sup>6</sup>

Uxa Xavier<sup>7</sup>

A dança é uma linguagem artística do corpo em movimento. A prática da dança possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e da motricidade como pares entrelaçados. O

---

<sup>6</sup> Educadora e artista da dança, socióloga (FFLCH/USP), mestre em Artes (IA/UNICAMP) e doutora em Educação (FE/UNICAMP). É professora titular do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi. Presta consultorias a projetos de formação profissional e educação continuada para artistas e professores de dança.

<sup>7</sup> Especialista no Método Laban Especialização pela USP; coordena o “Lagartixa na janela” grupo de pesquisa e criação em Dança/ Educação; Curadora de Dança do projeto Casas de Cultura e Cidadania AES/Eletropaulo.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

domínio do movimento na dança propicia a ampliação de repertórios gestuais, novas possibilidades de expressão e comunicação de sensações, sentimentos, pensamentos. O refinamento do corpo em movimento encontra-se articulado à expressividade e à criatividade, envolvendo processos de consciência corporal (individual) e social (relacional), assim como, processos de memória, imaginação, concepção, e criação em dança nos âmbitos artístico e estético.

São esses alguns dos paradigmas da dança como linguagem artística a ser ensinada e aprendida na escola.

A dança está presente no salão de baile, nos desfiles de Carnaval, em um encontro de danças urbanas ou na roda de samba na rua, no pátio de uma escola, no palco de um teatro, no cinema, na televisão. As danças têm funções e sentidos ligados ao contexto de acontecimento, aos sujeitos que a vivenciam e que a desfrutam como público. Pensando em uma dimensão abrangente, acreditamos que todas as pessoas podem dançar.

Mas será que essas pessoas podem dançar qualquer uma das diferentes danças mencionadas acima assim que desejar? Cada uma dessas danças requer que aquele que deseja aprender se disponha a experimentar, a praticar (talvez repetidas vezes), seja vivenciando aprendizados informais (aprender com os amigos na roda de samba), não-formais (fazer dança de salão na associação de moradores do bairro) ou formais (estudar a dança como uma das linguagens da disciplina Arte, cursar uma escola técnica ou superior de formação profissional na área).

Se por um lado, cada contexto de ensino e aprendizagem da dança tem contornos diferenciados, poderíamos dizer que existe algo comum, importante a ser destacado para o professor que irá percorrer as situações de aprendizagem aqui propostas. Dançar implica em aprender sobre o movimento que aborda: o espaço nas suas relações de direções, níveis e planos; o tempo nas relações de pulsos, ritmos, pausa e velocidades com e no próprio corpo, tendo a ação e a reflexão sempre presentes.

Talvez, muitos professores possam se perguntar então: como irei ensinar dança se não sou bailarino ou mesmo, se não costumo dançar? De fato, para alguém se tornar um artista da dança cênica (espetacular) deverá realizar uma formação específica, contínua e profunda. Mas, sabemos que o ensino da arte na escola não tem a função de oferecer uma formação profissional, mas, proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, apreciar, criar e viver a dança na escola, tendo experiências com sentido e ligada ao mundo dessa linguagem expandindo as possibilidades de formação e de participação social.

Estamos então convidando os professores de Arte para enfrentar um desafio: aproximar-se da Dança como uma linguagem artística, procurando pontes com as demais linguagens de



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

seu conhecimento, com suas histórias pessoais de corpo e movimento, com suas memórias e desejos dançantes, por vezes não manifestos.

As bases ou pilares para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ter início é que você professor se permita vivenciar uma aproximação do próprio corpo: visitar seu “corpo-casa”, conforme sugerido por Vianna e Castilho (GARCIA, 2002, p.17). Além disso, sugerimos uma atitude de observação constante do corpo e do movimento da criança no cotidiano escolar, o que irá, sem dúvida, lhe oferecer um rico repertório de ações corporais, formas de movimento, interações, jogos e danças que seus alunos dominam e vivenciam entre eles na escola.

As situações de aprendizagem propostas estão fundamentadas por referenciais teórico-práticos, didático-metodológicos oriundos da pesquisa de especialistas, artistas e educadores. De fato, subjazem a esse material, conceitos, experiências, reflexões e danças. Sua disponibilidade de não apenas ler, mas, estudar previamente e orientar as aprendizagens de seus alunos nas proposições de Dança permitirá a ocorrência de um rico processo de conhecimento na linguagem.

Sintetizamos, a seguir, alguns conceitos importantes para o estudo e o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem na linguagem da linguagem Dança.

Em uma definição sucinta podemos dizer que o que caracteriza a linguagem da dança é o movimento do(s) corpo(s) do(s) dançarino(s) no espaço e no tempo.

Enfim, dançar significa experimentar o corpo em movimento para além de sua funcionalidade (caráter instrumental) cotidiana. Do mais simples ao mais complexo dos processos de aprender uma dança o corpo poderá ter experiências de criação e construção de movimentos expressivos nos quais, cada aluno que dança, está implicado com seu mundo interno, sua memória, sua história, dialogando com o as culturas da dança presentes no mundo.

Em especial, na primeira infância, as crianças estão em pleno momento de descobertas e refinamento de seus gestos e movimentos, tanto de caráter instrumental, quanto expressivo. Há, em geral, uma enorme disponibilidade para mover-se. As brincadeiras da criança de seis, sete ou oito anos (alunos do 1º e 2º ano) são jogos e narrativas em movimento, muitas vezes, permeados pelo dançar.

Apesar dessa disponibilidade e da presença da própria dança, por vezes, no cotidiano de algumas das crianças, o estudo da dança como uma das linguagens artísticas na escola irá envolver o diálogo por meio do corpo em movimento com os pares e o professor (a), de maneira que o aluno possa experimentar, criar, executar, transformar, observar, organizar diferentes maneiras de dançar. Para a criança, será lançado um convite para aprender e



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

desenvolver seu potencial em dança, de forma que ela possa também viver, conhecer e apreciar dança.

Nesse sentido, cabe reiterar que o estudo da dança na escola não pode estar restrito ao aprendizado de coreografias. Como o coreógrafo e pesquisador brasileiro Klauss Vianna discute em seu livro “A dança” (VIANNA, 2005), o sentido da aprendizagem da dança não deveria ser decorar passos, mas sim, aprender um caminho.

Para Valerie Preston-Dunlop, pesquisadora inglesa que vem ampliando os estudos de Rudolf Laban, a dança é uma linguagem comunicada por “movimentos, que podem ser vistos, escutados ou percebidos a partir dos corpos cênicos dos bailarinos” (apud LOBO, 2003, p. 141). Nesse sentido, como componentes da dança figuram: 1) o elemento central, o movimento; 2) o(s) dançarino(s); 3) os elementos sonoros, que incluem a música, o uso da voz, o silêncio, o som ambiente; 4) os elementos visuais que são compostos pelo espaço cênico ou pelo espaço onde a dança acontece, envolvendo também, objetos de cena, figurinos, cenários, vídeos.

A motivação de um artista ou professor-artista na criação de uma dança é originária “de um sentimento, de uma ideia, de uma intenção, ou simplesmente do próprio movimento, como em certas danças contemporâneas” (LOBO, 2003, 142). O processo criativo em dança se materializa em uma composição coreográfica a qual pode envolver diferentes arranjos entre o movimento e a música, entre o movimento e o espaço, entre o movimento e os elementos de cena. Nesse sentido, para fruir e analisar a forma/conteúdo de uma obra de dança é necessário observar as conexões estabelecidas entre tais componentes.

As proposições de dança que serão apresentadas, associando aspectos do imaginário das crianças, da sua cultura e de outras referências propostas pelo professor focalizam o estudo da estrutura do movimento. Se tomarmos a imagem de uma estrela de cinco pontas, cada uma delas corresponde a um componente estrutural do movimento, a saber: corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamentos (LOBO, 2003).

A delimitação de focos para experimentação, improvisação, apreciação do movimento é necessária a título de estudo, pois a dança, na prática, envolve a interação de todos esses componentes: movimento no espaço, criado pelas ações corporais, que por sua vez adquirem qualidades através das dinâmicas, que são visíveis em partes específicas do corpo e que envolvem relacionamentos entre dançarinos e destes com o ambiente, com objetos, etc. (COSTAS, 1997, p. 38).

Nas proposições das Situações de Aprendizagem, será possível observar o desenvolvimento desses estudos práticos em dança, pois são sugeridos diferentes estímulos para as experimentações do movimento. Tais estímulos podem ser: auditivos ou sonoros (sons,



músicas, voz); visuais (imagens, fotos, cores); táteis (contato com objetos, com colegas, com o ambiente); imaginativos ou literários (narrativas, contos, poemas); e, cinestésicos, nesse caso, o próprio movimento (COSTAS, 1997).

## **O QUE ENTENDEMOS POR PROPOSIÇÕES EM DANÇA**

Partindo dessas premissas é importante uma reflexão sobre o que denominamos “proposições em dança”. Pensamos que cada proposição é uma experiência desenvolvida como um pequeno ciclo. Iremos tratar a seguir de cinco momentos fundamentais que contribuirão para a efetivação das expectativas de aprendizagem.

## **A CRIAÇÃO DO AMBIENTE**

É fundamental criar um ambiente propício para o desenvolvimento das proposições em dança. Em geral, o estudo da dança exige uma sala apropriada, livre de móveis, com piso de madeira limpo e liso, com boa ventilação, entrada de luz, etc., para que possam acontecer práticas diversas de contato e exploração do movimento no espaço. Da mesma forma, é importante a existência de um equipamento de som. Mas, sabemos que nem sempre existe na escola uma sala dentro desse padrão. Assim, caberá a você professor, adequar a sala de aula, ou mesmo, escolher outros espaços da própria escola ou do seu entorno (algo sugerido em algumas das próprias situações de aprendizagem) que possam favorecer o desenvolvimento das propostas.

Mas, além do espaço físico, estamos sugerindo a construção de uma ambientação. Que você professor crie para e com seus alunos, um lugar de acolhimento às experiências corporais e de movimento das próprias crianças ampliando e enriquecendo esse universo no percurso das proposições de dança.

Em geral, entende-se o “aquecimento” como momento prévio necessário a outras etapas de uma aula de dança que gradativamente – em uma sequência tradicional – se encaminhará, de movimentos mais simples, mais restritos e lentos, para movimentos mais complexos, amplos e rápidos, obviamente, recombinao todas as possibilidades entre tais extremos. Seria algo como “esquentar os motores” para, no final, “chegar a correr”.

Nossa ideia de aquecimento envolve uma ampliação dessa noção. O “aquecimento” é uma etapa preparatória também destinada a acordar os sentidos – a sensibilização. Um simples espreguiçamento do corpo, quando realizado com atenção à pele e aos movimentos



articulares, pode significar uma estimulação do tato e da propriocepção (percepção do próprio corpo). É um “chegar ao corpo”, abordando-o em suas dimensões intrínsecas – sensorial e motora – antes de iniciar a proposição.

O aquecimento significa que estamos nos preparando para a proposição, mas, paradoxalmente, já estamos dentro dela, porque não conseguimos nos separar de nosso corpo. É como arrumar os papéis, as tintas, as cadeiras e mesas para iniciar uma atividade plástica, mas, no caso da dança, isso pode significar, sentir os pés, mover as articulações, sentir o espaço, ouvir a respiração. Esse momento poderá acordar, disponibilizar, organizar, concentrar, construir, individual e coletivamente um *estado de dança*.

Para as situações de aprendizagem, sugerimos seis tipos de aquecimentos que poderão ser transformados, lapidados, de forma a adequá-los às proposições apresentadas: **o banho, acordando o esqueleto, boneco articulado, o barco, caminhando e rolinho**. Os aquecimentos podem e devem ser repetidos no percurso de uma série de situações de aprendizagem. E, a cada vez poderão ganhar um colorido específico com as descobertas das crianças e do próprio professor.

Nesse sentido, vale destacar que a repetição de uma sequência de aquecimento permitirá ao professor observar a apropriação do aluno no que diz respeito à qualidade de presença e execução das propostas e dos movimentos sugeridos<sup>8</sup>.

A seguir, apresentamos uma versão de cada um deles, na íntegra:

➤ **O banho**

Os focos desse aquecimento são a percepção da pele, das articulações, dos espaços articulares, dos ossos, de todo o contorno do corpo e do espaço pessoal (cinesfera).

Proponha aos alunos que fiquem em pé numa roda, diga a eles que no centro dela existem sabonetes mágicos e que cada um vai pegar um sabonete. Pergunte a eles qual o cheiro do sabonete de cada um.

Convide-os a sentir o cheiro do sabonete num faz de conta, colocando as mãos em concha e inspirando o cheiro imaginário.

Estabeleça a seguinte regra: ninguém pode sair do lugar enquanto se ensaboa; pode sentar, deitar, mas não pode se deslocar no espaço.

---

<sup>8</sup> Esses aquecimentos foram elaborados pela artista e educadora de dança, Uxa Xavier.



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Inicie o jogo do banho onde cada criança passa o sabonete em seu corpo. Proponha que os movimentos sejam realizados de forma lenta onde eles ficam mais tempo massageando uma região, ou de maneira mais rápida, para ativar bem a pele.



**Sentindo o cheiro do sabonete**



**Lavando o rosto**



**Lavando o pé**

Quando todos estiverem bem “ensaboados” precisam abrir o chuveiro imaginário e se enxaguar. A “água escorre pelo corpo” lavando bem cada uma das partes que foram ensaboadas. Sugira a eles que deixem escorrer a água, gerando movimentos flexíveis (circulares e espiralados) e diretos (retos), mas sem sair do lugar (o chuveiro), brincando com as dobradiças (as articulações) do corpo.



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**



**Sentindo a água que escorre pelo corpo**

Quando o banho acabar todos descobrirão que se esqueceram das toalhas e para se secarem precisarão fazer “vento”. Convide-os a dançar pelo espaço da sala criando vento com seu corpo. E depois fazendo vento em seus colegas.



**Dançando com brisa**



**Dançando com o vento**

Quando todos estiverem secos voltarão para a roda inicial. Pergunte a eles se sentiram que podem criar vento com seus corpos.

O “banho” pode ser realizado no silêncio ou pode ter como estímulo sonoro músicas instrumentais, com variações de andamento rápidos e lentos para o momento do ensaboar e rápido para o vento. O importante é criar um ambiente favorável à movimentação.

Esse aquecimento é muito indicado para introduzir proposições em duplas ou grupo, onde eles precisam se conectar, se tocar, trabalhar junto. Nesse sentido, como sugestão de



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

variação e aprofundamento dessa proposta você poderá propor o agrupamento de duplas e trios no momento de ensaboar.

O respeito ao outro é um valor fundamental a aprender no dançar em grupo. Nesse aquecimento, o respeito ao próprio corpo e ao corpo do colega é fundamental, por essa razão é importante você estar atento como, eles estão se tocando. Caso você perceba algum toque com uma intensidade que esteja incomodando o colega, é interessante que você intervenha mostrando como o tocar o outro com respeito pode ser uma experiência de ampliação da percepção do outro e de si mesmo.

➤ **Acordando o esqueleto**

Os focos desse aquecimento são a percepção da pele, dos ossos, das diferentes partes do corpo. Preferencialmente realizada numa posição sentada (sobre os ossos da pelve, chamados ísquios) ou mesmo, de pé, mas, sempre com um grupo organizado em roda.



**Sentado nos ísquios**

A recepção das propostas em que são sugeridas ações de toque e contato com o próprio corpo, ou com o corpo do colega, irá variar segundo cada criança, nas diferentes turmas e anos. Sabemos que a relação com o corpo pode favorecer a manifestação de valores e comportamentos que estão sendo aprendidos na família, na comunidade em que reside, nos ambientes religiosos, e, da mesma forma, nos meios de comunicação diversos. Portanto, é importante sempre estar atento às dúvidas e expressões dos alunos sobre as questões corporais – promovendo o diálogo de acordo com as demais orientações e diretrizes curriculares, de forma articulada com outros professores responsáveis pela sala. Lembramos



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

ainda que tais práticas poderão ser fundamentais na formação de uma atitude de respeito e cuidado com o próprio corpo.

Proponha aos alunos que toquem seu corpo como se estivessem tirando uma poeirinha bem fina da pele. Depois vão entrando em contato com os ossos fazendo movimentos de amassar com delicadeza.



**Tirando a poeira da pele**

Incentive-os a tocar seu corpo explorando as articulações e a superfície da pele, aqui é interessante conversar com eles sobre como tomam banho se gostam de se ensaboar, qual parte do corpo é mais fácil de lavar e qual é mais difícil de alcançar. Dessa forma você poderá também conversar sobre a importância da higiene corporal e como devemos cuidar de nosso corpo. Com as mãos fechadas, acionando a articulação dos punhos, fazer movimentos de “percutir” os ossos (batidinhas leves e rápidas) em uma sequência que se inicia nos pés, pernas, quadril (frente e trás), tronco, pescoço e cabeça e depois descendo pelas clavículas, ombros até braços e mãos. Procure começar pelo lado direito e depois esquerdo.



**Percutindo os ossos**

No final, proponha que todos se deitem e sintam a presença dos ossos que tocaram, tocando o chão. Uma maneira divertida de percepção do esqueleto, caso o chão seja de madeira, é solicitar aos alunos que ainda deitados batam os pés (com as pernas flexionadas)



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

no chão, ou ainda, os punhos cerrados. Possivelmente, além do som, poderão sentir a vibração do chão em seus corpos.



**Deitado sentindo o peso dos ossos em contato com o solo**

Peça aos alunos, que se espreguicem sentindo os ossos e as dobradiças entre eles, que permitem que o corpo como um todo expanda e encolha (expansão e recolhimento).



**Deitado espreguçando**



**Encolhimento**



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Sugira que eles prossigam com esses movimentos de encolher e expandir até sentar e depois que realizem uma pausa agachados na posição de cócoras, apoiando mãos e pés no chão. Daí, devagarzinho, indique que levantem o quadril na direção do teto deixando os joelhos ligeiramente flexionados (muitas crianças tem encurtamento na musculatura posterior, por isso deixe que eles façam esse movimento nas suas possibilidades, incentivando-os a cada encontro a alongar um pouco mais) sem esticar as pernas totalmente; podem soltar o apoio das mãos no chão e se manterem assim, apoiados sobre os pés com a coluna pendurada para baixo. Prosseguindo, proponha o desenrolar da coluna, segmento por segmento, sempre lembrando que a cabeça é a última que chega.



**Subindo da posição de cócoras**



**Tronco em elevação**

Essa sequência, em todo seu percurso, pode ser realizada com uma música com instrumentos de percussão variados de forma a favorecer a exploração de ritmos e intensidades.



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Esse aquecimento é indicado para proposições iniciadas por atividades individuais. Estimula a propriocepção corporal, em especial, a percepção do esqueleto, favorecendo uma presença mais “viva”, “acordada”, “ativa”.

➤ **Boneco articulado**

Os focos desse aquecimento são o reconhecimento e a mobilização das articulações, a exploração dos níveis espaciais (baixo, médio e alto), a percepção da relação de peso do corpo e o espaço que ele ocupa.

Proponha às crianças que deitem no chão e sintam seu corpo tocando o solo (peça que fechem os olhos). Pergunte a eles se sentem seus ossos, se sentem o peso de seu corpo, e quais partes tocam o solo e quais não tocam. Deixe um espaço de tempo para que todos possam compartilhar suas percepções.

Convide-os a espreguiçarem-se como um gato. É interessante propor que eles “pergunte” ao corpo qual parte quer começar a se espreguiçar. A ideia é mover “parte por parte”. Por exemplo, proponha que enrolem e desenrolem a coluna como o gato faz. Observe atentamente a movimentação dos alunos, pois, eles irão apresentar ideias que poderão ser compartilhadas a partir de sua orientação.



**Sentindo o apoio dos ossos**



### Espreguiçando

Nessa próxima etapa, a proposta será associar pausa e movimento aos momentos de silêncio e som. Com palmas ou com um instrumento sonoro você poderá realizar um pulso ou ritmo que será acompanhado pelo movimento de cada parte do corpo até que o grupo comece a se erguer, direcionando-se para o nível médio (caso alguns estejam ainda deitados) e depois, para o nível alto. Por exemplo: você pode bater palmas marcando um pulso contínuo (cada palma marcando um tempo) para que eles se movimentem; quando o som pausar durante um período de tempo estabelecido para os alunos (por exemplo, quatro tempos que corresponderiam a quatro palmas), pode ficar combinado que é para parar de se mover e perceber o corpo, seu peso e as formas que ele criou. E, daí, a sequência se repete de maneira a propiciar diferentes explorações de movimentos até o grupo chegar na posição vertical (de pé). Uma variação é inverter a relação do movimento com o som e da pausa com o silêncio. O movimento pode acontecer no intervalo de tempo maior (durante as quatro palmas, quatro tempos) e a pausa em um tempo curto, de um tempo correspondente ao silenciar de uma batida das mãos. Com diferentes instrumentos, ritmos, músicas, enfim, outras possíveis relações entre som-movimento, pausa-silêncio poderão ser pesquisadas.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---



**Mudanças de apoios e deslocamentos nos níveis: baixo, médio e alto**



### Brincando de boneco articulado com o colega

Esse aquecimento é indicado para proposições que irão ser desenvolvidas, de início, individualmente. Ativa a concentração e a percepção do tempo (pausa e som).

#### ➤ O barco

Os focos desse aquecimento são: percepção dos lados do corpo (lateralidade), transferência de peso, organização do movimento da coluna, enrolamento e endireitamento. Organize os alunos em círculo e peça que sentem no chão, com as plantas dos pés unidas.



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

Peça que toquem os próprios pés massageando-os como se estivessem fazendo uma massa de pão, para depois, brincar com os calcanhares como se estivessem tirando uma meia invisível. Ainda sentados, da mesma maneira, peça que encontrem dois ossinhos bem embaixo do quadril, os ísquios (observe imagem abaixo) e proponha que façam movimentos pendulares, alternando o apoio do peso do corpo de um ísquio para o outro.



Diga aos alunos que estão no mar, dentro de um barco que balança suavemente, para um lado e para o outro, com o gesto dos braços eles recriam a figura da vela. O balanço vai aumentando e o barco vira.



**Sentados nos ísquios**



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---



**Movimentos pendular**



**Barco virado**

Eles entregam o peso do corpo para a lateral e permanecem deitados no chão por um tempo sentindo seu peso, seus apoios ósseos no solo. O vento volta a soprar e o barco retorna a sua posição inicial, é importante nesse momento que as crianças retornem ao centro desenrolando a coluna, sendo que a cabeça é a última parte do corpo que chega a verticalidade, sobre a coluna.

Esse aquecimento é indicado para o trabalho da criação de um ritmo coletivo, próprio do grupo. Pode ser sugerido como desafio que a sequência proposta possa ser iniciada e concluída conjuntamente, ou mesmo, com a repetição desse aquecimento, que o grupo alcance a realização em uníssono.

➤ **Caminhando**



---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

Os focos desse aquecimento são a percepção dos apoios dos pés, das articulações dos pés em relação aos membros inferiores, relações entre apoios e formas e posturas que o corpo pode adquirir nos deslocamentos.

Sugira aos alunos que se desloquem de um canto ao outro da sala criando formas diferentes de andar. Caminhar com o peso: sobre os calcanhares; sobre os metatarsos; sobre a borda interna e externa do pé. Caminhar com um pé só, e alternando de um pé para o outro. Chame atenção para que percebam quais partes do corpo são possíveis de flexionar (articulações) e quais partes do corpo conseguiram torcer. Daí, proponha que organizem uma sequência de movimentos explorando partes do corpo, envolvendo o nível alto (quando ficamos nas pontas dos pés ou saltamos, perdendo o contato com o chão); o peso (variando entre o pisar firme ou leve); o tempo (variando entre o rápido e lento); e a lateralidade (ir para a direita e para esquerda) e andar para frente e para trás.



**Formas diferentes de caminhar**

Esse aquecimento é indicado para a emergência de um estado de atenção individual ao próprio corpo, para que os alunos percebam as relações de interdependência dos movimentos articulares na estruturação do corpo em deslocamento.



➤ **Rolinho**

Os focos desse aquecimento são possibilitar à criança a realização de movimentos fundamentais – enrolamento, esticamento e torções – em contato com o chão e demais níveis do espaço.

Convide as crianças a se deitarem no chão e sentirem o peso de seus corpos. Pergunte se sentem que alguns ossos conseguem tocar o chão e outros não. Proponha que se espreguicem sentindo que estão espichando as pernas para uma direção e os braços para a direção oposta (uma imagem interessante é dizer que estão crescendo deitados), depois que se enrolem como um tatu bolinha (os joelhos bem próximos da cabeça) e se desenrolem.



**Esticando**



**Enrolando**



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS



**Sentindo os ossos**



**Torções**

Com os alunos ainda deitados você pode bater palmas sucessivamente ou tocar um tambor, sugerindo que rolem pela sala sentindo a passagem de apoios dos quatro “lados” do corpo (frente ou região anterior, laterais e trás ou região posterior).



**Rolamentos**

Acontecerão encontros entre eles, um pode rolar sobre o outro ou então parar e esperar que o outro passe. Quando você para o som eles devem criar uma escultura no chão. Na continuidade, você pode propor que para eles se levantarem até ficar de pé, em oito tempos, e, depois em quatro tempos, em dois e até, em apenas um tempo.

Esse aquecimento é indicado para despertar a consciência da tridimensionalidade (volume) do corpo, da conexão da cabeça com a coluna (eixo central) e demais partes do corpo e, da relação entre centro do corpo e extremidades (expansão e recolhimento).

Você deve ter observado que algumas dessas propostas, por exemplo, **o banho, o boneco articulado, o barco**, envolvem a criação de uma pequena narrativa onde o imaginário está integrado na ação (jogo simbólico). Isso quer dizer que é no próprio aquecimento que se inicia a construção de uma situação de dança.



Sendo assim, você professor poderá alimentar o imaginário das crianças quando propuser o **acordando o esqueleto, caminhando e o rolinho**, quando formular novas propostas, ou mesmo, possíveis variações.

## Desenvolvimento

Após o trabalho de aquecimento, é chegado o momento destinado às proposições de exploração, investigação, criação (solos, duos, trios, grupos), apresentação e apreciação devotadas ao estudo dos conteúdos, focalizados no encontro.

No desenvolvimento das proposições procure estar presente observando: o estado de presença do aluno em relação ao seu corpo, ao espaço e ao grupo em que está inserido. Além disso, esteja atento às possíveis mudanças que estarão acontecendo com seus alunos no que diz respeito à evolução da qualidade de movimento e apropriação das propostas.

Nesse caso, estamos chamando sua atenção aos indicadores de observação dos alunos descritos no quadro das expectativas de aprendizagem. A observação é um processo de avaliação contínua no próprio momento da proposição, pois no caso da dança trata-se de uma linguagem efêmera que dura enquanto acontece sua realização. Claro que você poderá registrar de outras formas o processo, como iremos apontar a seguir, mas a riqueza da observação no percurso da ação, é única e própria à essa linguagem. Esse é seu principal material de avaliação de seus alunos: o corpo em movimento no percurso das proposições.

## PLANEJAMENTO E APROFUNDAMENTO

É importante que nos estudos preparatórios aos seus planejamentos você recupere os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina Arte (MEC/SEF, 1997), onde existem as diretrizes específicas para a dança. Os materiais publicados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/FDE, 2006; SEE/FDE, 2010, volumes 1, 2 e 3) trazem fundamentos teóricos, proposições e experiências importantes para a leitura desta publicação que irá orientar o ensino da linguagem da dança nos anos iniciais.

Felizmente, hoje podemos dizer que já existem inúmeras publicações sobre dança, disponíveis para compra, assim como, para acesso gratuito em sites especializados. Além disso, o advento da internet, a existência de sites como o *youtube* permite acesso a um volumoso acervo de imagens de grupos, companhias, artistas, etc.



## EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM EM DANÇA

Para o ensino da linguagem da dança nos anos iniciais do ensino fundamental, os conteúdos propostos estão articulados com as proposições fundamentais ao aprendizado das crianças, respeitando seu desenvolvimento motor e cognitivo, por meio de jogos, brincadeiras, danças de roda, criação de suas danças individuais e coletivas.

As situações de aprendizagem foram concebidas e organizadas a partir de ideias e temas que possam mobilizar os professores e as crianças no processo de ensino e aprendizagem da dança.

Essa é uma proposta de iniciação à linguagem da dança. Nesse momento da vida das crianças a introdução de uma técnica, onde os movimentos repetitivos são parte da construção do aprendizado, não se faz necessária, pois anteriormente ao exercício, é de fundamental importância o desenvolvimento de um vocabulário e conseqüentemente de um repertório expressivo e simbólico no corpo, como também o conhecimento de sua estrutura músculo/esquelética, em movimento. Sem esses conhecimentos todo o processo de exploração e criação de movimentos estará reduzido a um repertório, limitado ou a um repertório colado a referências midiáticas sem qualidade artística e estética, ou seja, estereotipado, onde a imitação ou a cópia elimina a possibilidade de criação ou até mesmo de um olhar crítico a esses modelos.

Bom trabalho!



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.** PCN: Arte. Brasília: MEC/sef, 1997.

**COSTAS**, Ana Maria Rodriguez. **Corpo veste cor**: um processo de criação coreográfica. 1997. 206 p. Tese (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

**GARCIA**, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Angel Vianna, Jacyan Castilho, Alfredo Veiga-Neto, Azoilda Loretto da Trindade, Denise Najmanovich, Eliana Schueler Reis, Nilda Alves. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**LOBO**, L., **NAVAS**, C. **Teatro do Movimento. Um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003.

**São Paulo** (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de Arte nas séries iniciais: ciclo I** / Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. São Paulo: FDE, 2006.

**VIANNA**, Klauss, **A dança**. Klauss Vianna. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 3ª edição. São Paulo, Summus, 2005.

**Secretaria da Educação**, Fundação para o Desenvolvimento da Educação Teatro e dança: repertórios para a educação; organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório (colaborador). - São Paulo : FDE, 2010. 3 v



## MÚSICA

Thiago Abdalla<sup>9</sup>

O material didático-musical aqui oferecido apresenta as expectativas e prevê situações de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas, prioritariamente, ao uso da voz e do corpo como instrumentos musicais. Incluímos, também, situações com foco na apreciação musical e na utilização de instrumentos musicais de pequena percussão (tambor, caxixi, reco-reco, triângulo, chocalho etc). No decorrer deste texto, refletimos sobre a Música, seus parâmetros e sua função na sociedade.

Diversos povos desenvolveram práticas musicais que são autênticas e representam sua própria cultura. Como um primeiro exemplo, conhecemos a forma “cantiga de ninar”, na qual adultos envolvem bebês cantando com “carinho sonoro”. Esta forma de canção existe em diferentes partes do mundo e está permeada de elementos que nos ajudam a identificar a cultura de cada região, tanto por características musicais quanto pela letra da canção. Em um segundo exemplo, sabemos que existem canções praticadas durante rituais de natureza diversa – casamentos, funerais, celebrações em dias específicos etc. – que, em muitas regiões do mundo, são entoadas pelas pessoas da própria comunidade. Verificamos nestes exemplos, músicas que não são, exclusivamente, executadas por profissionais. Este repertório faz parte da tradição musical de cada povo.

E também, sabemos que a Música é uma das linguagens da arte e, deste modo, pode demandar conhecimento teórico e técnico específico. Muitos anos de prática e estudo são necessários para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades em nível profissional. Neste caso, são pessoas que optam por dedicar suas vidas, aperfeiçoando-se constantemente, em busca do desenvolvimento técnico e expressivo. Essa especialização pode ocorrer tanto em relação às carreiras quanto aos gêneros. Nesse sentido, as carreiras mais comuns em música são: compositor, instrumentista (pianista, violonista, flautista...), cantor, regente, professor e musicólogo; cada qual com sua especificidade. E além do gênero de música tradicional supracitado, existe a música popular e a música clássica, que também pode ser denominada de “erudita” ou “de concerto” (MOLINA, 2010).

---

<sup>9</sup> Thiago Abdalla é bacharel e mestre em Música pela USP, professor na Tom Jobim - Escola de Música do Estado de São Paulo e violonista do Quarteto Quaternágia.



Assim como as carreiras, cada gênero possui suas características e seus estilos e períodos próprios. No entanto os músicos transitam entre estes gêneros e engendrando uma troca de experiências enriquecedora e criativa. Por exemplo, um de nosso mais renomado compositor (erudito) brasileiro, Heitor Villa-Lobos, inspirou-se na música popular para suas composições, como é o caso dos *Chôros* ou da *Suíte Popular Brasileira*. E, inclusive, utilizou melodias da música tradicional brasileira, como o *Sapo Cururu*, *Na Mão Direita*, *Rosa Amarela* etc. para compor arranjos reunidos sob o título *Guia Prático*.

Tais canções são um pequeno recorte da diversidade cultural presente no Brasil. As melodias são de domínio público, ou seja, não se atribui a elas a autoria de um compositor específico. Nasceram da musicalidade do povo e passaram por sutis modificações no decorrer de gerações. Muitas vezes com diferentes versões em cada região do país. Possivelmente, este desenvolvimento da música tradicional ocorreu simplesmente porque as pessoas sentiam-se felizes em cantar sozinhas e/ou em grupo. Da mesma forma, nós e nossos alunos, nos sentimos felizes quando trabalhamos diretamente com a música. Ou seja, a capacidade de cantar e expressar-se por meio da linguagem musical é intrínseca ao ser humano.

No decorrer da história da música, desenvolveu-se conhecimento estético e teórico acerca desta produção cultural. Este arcabouço nos ajuda a compreender e aprofundar a nossa aprendizagem na linguagem musical. Para nós e nossos alunos, a falta deste conhecimento em sua amplitude, não diminui a capacidade de sentir os sons. Contudo, a aprendizagem em música se sustenta com a assimilação e a articulação de recortes importantes do conhecimento teórico com a prática criativa dos alunos. Por exemplo, se nos preocupamos em ensinar a escrita das figuras rítmicas, em outros momentos das aulas deixamos os alunos “senti-las” no próprio corpo. De que valeria saber todos os nomes das notas, dos acordes e das tonalidades se não conseguíssemos usá-los em uma música por nós composta ou interpretada?

Portanto, nosso material didático apresenta conceitos e fornece ideias para um trabalho musical que contemple os três gêneros (tradicional, clássica e popular) e práticas elementares relacionadas às diferentes carreiras, sem deixar de contemplar momentos de invenção e criação pessoal.

## O QUE É MÚSICA?



## MÚSICA É A LINGUAGEM DOS SONS. MAS O QUE ISTO SIGNIFICA?

O cotidiano é repleto de sons, inclusive nossa linguagem verbal utiliza sequências de sons e silêncios (consoantes, vogais e pontuações) para: explicar, descrever, exigir, argumentar, suplicar, entusiasmar etc. Nossa fala organiza-se por meio de palavras, que formam frases e textos. E estas sequências de sons (palavras) podem representar nomes próprios, conceitos, objetos, situações ou ações. Neste caso, os sons são imediatamente convertidos em linguagem verbal. Agora, imagine duas pessoas que conversam em um idioma que não dominamos. Não compreendemos sua comunicação verbal! Quase escutamos tal conversa como se fosse música: uma sequência de **timbres** (ao menos um diferente de cada pessoa), os sons das consoantes e das vogais, as entoações, inclinações para o agudo e para o grave (**alturas**), **intensidades** distintas no decorrer do tempo e a velocidade com que cada som é emitido (**durações**). Poderíamos considerar este diálogo como música? Houve uma intenção musical por parte dos emissores dos sons? Houve uma interdependência musicalmente planejada dos parâmetros sonoros? O objetivo da conversa foi exclusivamente a comunicação verbal entre aqueles sujeitos?

Quando trabalhamos com a linguagem dos sons, organizamos no tempo todos os parâmetros intrínsecos de uma música de uma forma equilibrada e transparente. Tanto o ouvinte quanto o executante devem perceber diversas características simultâneas dentro de uma mesma frase musical. Ao cantar uma música coletivamente, nossos alunos devem perceber a voz do professor, a sua própria e a de seus colegas, caso contrário, ritmo e afinação estarão definitivamente prejudicados. Ao executar com clareza e transparência, demonstramos a interdependência entre os parâmetros, conseguimos nos comunicar com esta linguagem dos sons.

Em alguns casos, a música pode exprimir ideias extramusicais. Isto é facilmente exemplificado por meio dos hinos patrióticos. Ao escutar o Hino Nacional Brasileiro, mais do que uma música, este conjunto de sons expressa o nosso povo, nossas cores, nossa natureza, nossos cheiros, conquistas e fracassos. Raramente escutamos esse hino como uma sequência de alturas, durações, timbres e intensidades interdependentes entre si. O mesmo pode acontecer com vinhetas televisivas e, de uma maneira mais individualizada, com músicas que ficaram marcadas em nossas memórias. Dentre os motivos, poderíamos destacar eventos que presenciamos ou paixões vividas, nos quais determinada música esteve presente.



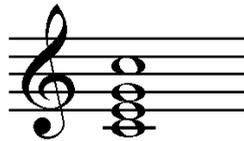
De fato, o **discurso musical** não comunica ideias, conceitos e ações como a linguagem verbal. O âmbito de sua ação está associado às emoções e sentimentos. E no contexto até aqui apresentado, a prática musical poderia ser o equilíbrio entre esses aspectos emocionais (a paixão, o que move) com os aspectos racionais (o procedimento, o saber fazer e o compreender), como ocorre na execução de ritmos, frases, harmonias, melodias etc.

### PARÂMETROS DO SOM

#### • **ALTURA**

Entendemos que o parâmetro das *alturas* organiza os sons em toda a vasta gama que vai do **grave** ao **agudo**; do “grosso” ao “fino”. Um som pode ter **alturas definidas**, como o piano ou a flauta; ou **alturas indefinidas** como a maior parte dos instrumentos de percussão.

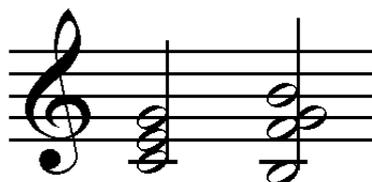
Em contextos musicais, quando tocamos diversos sons de diferentes alturas, em um mesmo momento, obtemos um **acorde**:



Já quando conectamos estes sons, de diversas alturas, no decorrer do tempo, obtemos uma **melodia**.



Ao juntar uma sequência de diferentes acordes obtemos a **harmonia** da música.





• **DURAÇÃO**

Como próprio nome indica, este é o parâmetro que nos auxilia a identificar o som no **tempo**. Resumidamente, podemos dizer que um som pode ser **longo** ou **curto**. Com a combinação entre estas diversas durações, no tempo, temos os **ritmos**. E há uma ciência bastante desenvolvida para medir o comportamento destes **sons**, de diferentes durações, no **tempo**. É relacionado a este parâmetro que escutamos palavras como:

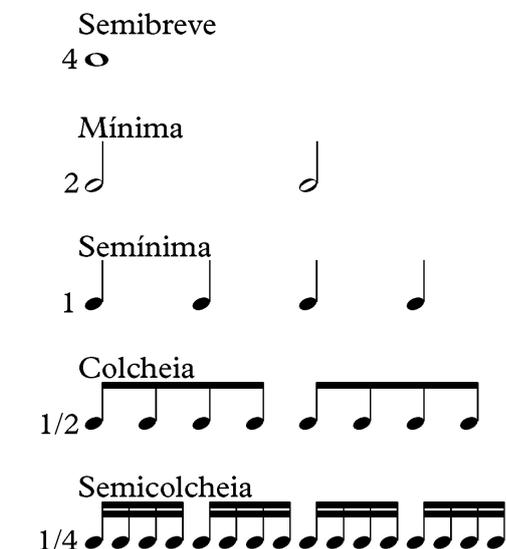
- **Pulso**: é a unidade de medida da música. Normalmente, batemos palmas ou caminhamos com o pulso da música. Na maior parte do repertório que fazemos com as crianças o pulso se mantém constante. Após a compreensão de pulso podemos desdobrar para:

- **Andamento**: de acordo com Sadie (1994, p. 28), é a indicação de velocidade em que uma peça musical deve ser executada. Para isto, dispomos de toda a gama que vai do **lento** ao **rápido**.

- **Compasso**: é a organização dos pulsos fortes e fracos de uma música em ciclos de igual tamanho (binário, ternário e quaternário).

- **Padrões rítmicos/ostinatos**: é normal acompanhar músicas por meio destes padrões. Trata-se de prover um grau de variação um pouco maior para o acompanhamento musical.

- **Figuras rítmicas**: Figuras rítmicas: relacionadas ao parâmetro das durações, cada figura rítmica representa uma relação proporcional no tempo. Por exemplo, no mesmo pulso no qual é tocada uma **semínima** é possível tocar duas **colcheias** ou quatro **semicolcheias**. E, nesse mesmo contexto, precisa-se de dois pulsos para se tocar uma **mínima** ou quatro pulsos para uma **semibreve**, de acordo com a imagem a seguir:



#### • **TIMBRE**

De acordo com Sadie (1994, p.947), o timbre “é o termo que descreve a qualidade ou o “colorido” de um som; um clarinete e um oboé emitindo a mesma nota (a mesma altura, duração e intensidade) estarão produzindo [sons de] diferentes timbres.” Em outras palavras, trata-se das características qualitativas de determinado instrumento ou voz.

Podemos reconhecer um instrumento musical ou a pessoa que está falando somente pela audição. Isto é possível, entre outros motivos, pelas características singularidades de timbre que cada emissor sonoro possui. Identificamos em nossos corpos uma diversidade de timbres a ser explorada musicalmente. Os pés que se encostam ao chão, as mãos que percutem as pernas e as palmas são algumas sonoridades que nossos alunos são capazes de produzir.

#### • **INTENSIDADE**

Este último parâmetro musical corresponde à relação entre sons **fracos** e **fortes**. Assim como os demais parâmetros, no decorrer de uma música percebemos como as diferentes intensidades são exploradas pelos compositores e intérpretes.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

O músico Murray Schafer (1991, p.71) descreveu que *silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical*. Por este motivo há a necessidade de preparar um ambiente adequado para as crianças vivenciarem todos os parâmetros da música. É a partir do silêncio, tanto externo quanto interno, que conseguimos apreciar e produzir música e toda a sua gama de intensidades.

Até este momento, descrevemos as partes que compõe um som (parâmetros do som). Qualquer som que escutamos é um composto simultâneo destes parâmetros, como por exemplo:

- 1) O tic-tac do relógio é de **altura** (grave/agudo) indefinida, cada evento sonoro é bastante curto em **duração** e repete-se a cada segundo, o **timbre** é tão variado quanto os materiais que são utilizados na estrutura do objeto e a **intensidade** é bastante fraca – somente perceptível nos momentos mais silenciosos do dia;
- 2) Um apito: é agudo, duração longa, timbre próximo a um instrumento de sopro e a intensidade permanece constante até a pessoa que apita parar de assoprar;
- 3) Freios acionados em um carro a alta velocidade: som bastante agudo, dura o tempo em que o carro permanecer em movimento, o timbre é típico de situações em que há fricção e a intensidade permanece constante enquanto o carro estiver em movimento.

A partir destes exemplos percebemos como, somente um som, é composto simultaneamente pelos parâmetros: Altura, Duração, Timbre e Intensidade. Se levarmos este conceito para a música, que possui centenas ou milhares de sons imagine até que ponto podemos desenvolver nossa percepção musical!

E também, a música é uma linguagem da arte que acontece no decorrer do tempo, não é visível e nem palpável, é efêmera. Deste modo, a repetição faz-se necessária para o ouvinte aumentar as possibilidades de apreciação e assimilação. Por vezes, elementos se repetem, como por exemplo, um refrão, outras vezes repetimos integralmente a obra musical ou parte dela. Gostamos de escutar repetidas vezes a mesma música para assimilar o modo como seus sons se comportam no tempo, mesmo que não estejamos conscientes, racionalmente, destes elementos. A simples escuta produz um prazer no ouvinte, tornando-o mais próximo da música quanto mais ele a ouve. Em sala de aula, repetimos as canções com este mesmo intuito: possibilitar a assimilação e a fruição musical em nossos alunos.



Cada música que escutamos imprime suas características em nosso corpo e mente. No decorrer da audição captamos os movimentos dos ritmos, melodias e harmonias e logo criamos um relevo interno desta escuta. Nossa memória compara as sensações que cada parte musical nos suscita e conseguimos, até mesmo, prever a movimentação que se seguirá. Neste sentido, o movimento sonoro produz um movimento no corpo. Ao executar uma peça musical, o movimento de nosso corpo (braços, mãos, dedos, pés e a voz) geram o movimento sonoro que, por sua vez, estimula novamente nosso corpo. De acordo com Doug Goodkin, *música é o som em movimento e movimento é a dança dos sons* (2002, p.17).

### MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE AQUECIMENTO

Descrevemos, a seguir, diversas possibilidades para iniciar um aquecimento por meio de sons vocais e de percussão corporal. Não há necessidade de explorar todas as possibilidades na mesma aula! Selecione aquelas sonoridades que mais se relacionarem com a proposição do dia.

O repertório que elegemos para aulas as de música nunca apresentam-se isolados somente em seus aspectos técnicos. Cada música tem seu ritmo, melodia, harmonia, intensidades e timbres, mas também tem um caráter expressivo que pretende “comunicar” um sentimento ou um contexto sensorial.

Aquecemos nossa turma para serem expressivos musicalmente quando contextualizamos não apenas os aspectos sociais ou históricos da peça, mas, também, os aspectos sensíveis. A música pode ser alegre, triste, saltitante, sonolenta, assustadora, heroica, romântica, fria, suave, pesada, etérea, da terra etc. Ela pode até significar algo além do próprio som, como é o caso da peça “Cuco no fundo Bosque”, de Camille Saint-Saëns (1835-1921), que o clarinete simula o som do pássaro cuco.

Não existe um procedimento que englobe todas as formas de despertar o interesse da turma. Qualquer aquecimento deste tipo depende da compreensão profunda do repertório associada com uma criatividade para encontrar formas de relacionar a música com aspectos da vida e outras áreas de conhecimento. No decorrer das situações de aprendizagem, descrevemos algumas possibilidades deste aquecimento. Certamente, a sua experiência introduzirá novos elementos.

Apresentamos, a seguir, as três formas mais comuns de aquecimento:



## AQUECIMENTO 1 - PARA O CORPO

O aquecimento de despertar o corpo pretende sempre realizar um trabalho duplo: a) lubrificar as articulações e acordar os músculos e b) repertoriar os corpos dos alunos com as sonoridades que se destacam dentro de determinada situação de aprendizagem. Por exemplo, se precisamos utilizar sons percussão corporal, devemos definir os tipos a serem utilizados em cada situação.

Se percutirmos com as mãos na perna, qual será o tamanho do movimento? Será de maneira alternada ou as duas mãos ao mesmo tempo?



**Percutindo a perna com as mãos alternadas e movimento curto**



**Percutir com movimentos grandes e fortes pode causar feridas na perna**



**Movimentos do mesmo tamanho geralmente sons com maior sincronia no tempo**

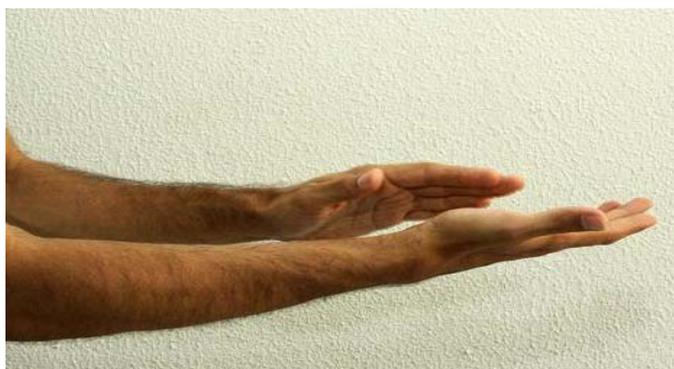
Ao bater palmas, qual o som que tiramos de cada parte da mão? Qual será a amplitude do movimento?



**Batendo palmas com a mesma distância entre as mãos de diversos alunos**



**Som seco e grave**



**Som aberto e estalado**

Ao percutir com os pés no chão, quais articulações estão envolvidas? Deixamos os pés serem levados pela gravidade ou forçamos sua chegada ao chão? Quanto levantamos? Não há resposta correta para estas perguntas. De fato, cada movimento gera um som diferente, e pretendemos aquecer os corpos (e ouvidos) de nossos alunos para perceber estas sutilezas de som.



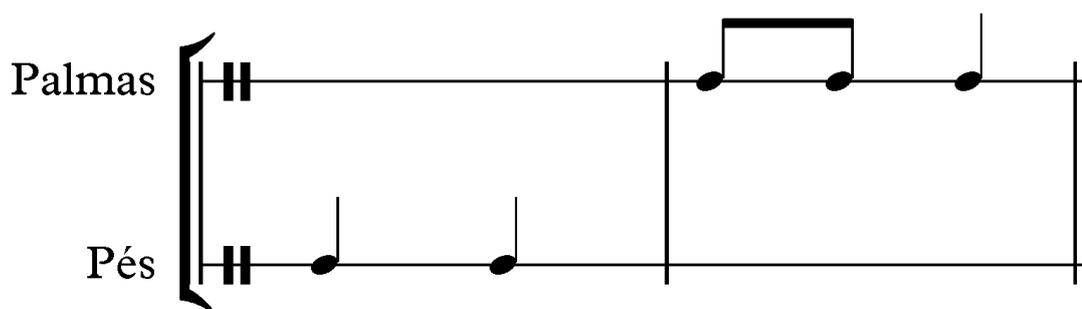
**Pés percutem o chão**

De maneira geral, este procedimento dá oportunidade à turma de explorar as sonoridades por repetição, tanto de maneira rítmica quanto com o tempo mais livre. O simples fato de emitir um som coloca a criança em contato com todos os parâmetros musicais (Altura, Duração, Timbre e Intensidade). Desta forma, se o nosso foco estiver nos parâmetros do som a repetição torna-se um importante exercício técnico para o desenvolvimento da percepção musical.

Por exemplo:

Podemos ter o objetivo, durante o aquecimento, de fazer com que as crianças assimilem uma sequência rítmica composta por dois sons Pés (percutindo o chão) e três Palmas, como na sequência rítmica abaixo:

**OBS.: As duas linhas abaixo (Pés e Palmas) são lidas simultaneamente, da esquerda para a direita. Observe que, primeiro, os pés percutem o chão e, em seguida, batem-se as palmas.**





ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

Podemos selecionar somente estas duas sonoridades para o aquecimento. E cada sequência rítmica deve ser repetida tantas vezes quanto forem necessárias para assimilação correta do Ritmo, Intensidade e do Movimento adequado para realização de determinado som.

Neste exemplo, dividimos em quatro etapas:

The image shows two musical exercises for claps (Palmas) and steps (Pés).  
Exercise 1: Labeled '1'. The 'Palmas' staff has two vertical bars. The first bar has two vertical lines (claps). The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The 'Pés' staff has two vertical bars. The first bar has a quarter note followed by a quarter rest. The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The first bar is labeled 'Professor' and the second 'Alunos em eco'.  
Exercise 2: Labeled '3' and '4'. The 'Palmas' staff has two vertical bars. The first bar has two vertical lines. The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The 'Pés' staff has two vertical bars. The first bar has a quarter note followed by a quarter rest. The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The first bar is labeled 'Professor' and the second 'Alunos em eco'.  
Exercise 3: Labeled '2'. The 'Palmas' staff has two vertical bars. The first bar has a quarter note followed by a quarter rest. The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The 'Pés' staff has two vertical bars. The first bar has a quarter note followed by a quarter rest. The second bar has a quarter note followed by a quarter rest. The first bar is labeled 'Professor' and the second 'Alunos em eco'.

**Obs.: Na partitura anterior introduzimos o sinal de pausa ou silêncio:**

Há uma diversidade de outros sons que podem ser produzidos pelo corpo:

- Utilizar somente alguns dedos de uma mão contra a palma outra mão;
- Percutir as palmas contra o peito;
- Esfregar uma mão contra a outra produzindo um som de fricção;
- Estalar os dedos;

## AQUECIMENTO 2 – PARA A VOZ

Para o contexto de sala de aula, com melodias breves e com poucas notas, a ideia do aquecimento vocal é similar ao do aquecimento corporal. Despertar os timbres vocais para diferentes sons, aquecer as cordas vocais para emitir sons claros e com maior controle e treinar a articulações de diferentes consoantes.

O procedimento básico permanece o trabalho com imitação por eco, como:



ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

Professor

Alunos em eco

A... A...

Possibilidades de sons:

- sílabas simples. Ex.: tá, tú, lu, ni etc;
- sílabas combinadas: Ex.: ti-ri, ta-ti, tu-ru, ta-ra-tê;

Tá - ti - tá Tá - ti - tá

Professor Alunos em eco

- ruidos como shhh, chhh ou fhh;

Professor

Alunos em eco

shh... chh... shh... chh...

E ainda, pode-se trabalhar com a imitação de sons de:

- Animais;
- Máquinas;
- Instrumentos musicais;
- Objetos

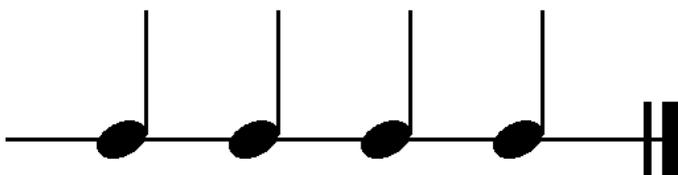


### AQUECIMENTO 3 – PARA A VOZ E PARA O CORPO

Professor, para este aquecimento sugerimos, primeiramente, a organização dos alunos em um círculo e em seguida:

1) Peça a um aluno que emita um som, escolhido entre as categorias acima citadas, acompanhado de gestos e movimentos corporais, para que os demais alunos o repitam. Quanto menos palavras precisar usar para este procedimento, maior será a atenção dos alunos ao som, este é o jogo.

2) Você poderá estabelecer uma pulsação para o som criado e também trabalhar com sonoridades mais livres ritmicamente. Caso opte por uma pulsação regular, observe abaixo um exemplo em partitura convencional:



3) Planeje trabalhar elementos (ritmos, melodias, acompanhamentos etc.) em sons do cotidiano ou da natureza.

4) Comece a ensinar as frases musicais das canções que queira ensinar em pequenos trechos, improvisados por você, a serem repetidos pelas crianças.

Obs.: As crianças assimilarão do modo que o professor cantar. Portanto, é preferível ser fiel aos ritmos e a afinação de cada canção!

O professor poderá ainda introduzir os parâmetros do som, comentar características vocais e maneiras de se fazer percussão corporal. Por meio desta ação, facilitará o processo de construção de conhecimento da linguagem musical.

Uma enorme conquista para o professor, com relação a esta faixa etária, será promover o conhecimento de um vocabulário comum para falar de Som. O contraste entre elementos musicais já é um ótimo começo! Palavras como *grave* e *agudo*, *lento* e *rápido*, *comprido* e *curto*, *forte* e *fraco*, podem parecer simples mas são fundamentais para o desenvolvimento musical e precisam ser exercitadas para a correta assimilação das crianças.



## AVALIAÇÃO

Antes de iniciar as proposições, reflita um pouco sobre a avaliação diagnóstica. É importante conhecer seu aluno musicalmente. Por meio das habilidades musicais apresentadas nos aquecimentos, podemos identificar as características de nossos alunos, tais como: ritmo e afinação.

## CONCLUSÃO

Pretendemos, com este material, compartilhar ideias para uma prática coletiva de música para os alunos da rede pública do Governo do Estado do Estado de São Paulo. Esperamos que o aluno exercite, ao escutar, cantar e tocar, o autoconhecimento de seu próprio corpo que produz o som em harmonia com os colegas da turma. E tudo isto em busca da música! Seus gêneros, formas, melodias e ritmos. Deste modo, exercemos também relações interpessoais de criação com esta prática. Desejamos proporcionar uma experiência artística aos alunos por meio dessa linguagem.

A relação entre os seres humanos pode ser pautada por uma diversidade de comportamentos e sentimentos que nem sempre ocorre, mas buscamos cultivar relações harmoniosas na vida escolar. E, em uma relação análoga, dois ou mais sons, ao serem executados com suas alturas, durações, timbres e intensidades, harmonizam-se e é esta noção de harmonia que se faz necessária:

*[...] em cada ser humano, principalmente nas crianças, incipientes no ato de viver, cujas experiências são determinantes na composição harmoniosa de pessoas capazes de considerar coração e cérebro interdependentes; como na música: onde vozes e instrumentos dialogam simultaneamente enquanto se ouvem e se respeitam...*

*É por isso que as crianças e os sons devem coexistir no espaço da escola... E é por isso que a Música faz parte do currículo de Arte.*(Cristina Ap. Zaniboni Antonelli, PCNP Ourinhos)

Esta introdução foi elaborada com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para uma execução criativa de um repertório musical, apropriado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos nas situações de aprendizagem de cada ano proposições desenvolvidas a partir de canções tradicionais, jogos musicais e histórias. A sequência está organizada de forma a proporcionar a experimentação e a apreensão de alguns elementos específicos da linguagem musical por parte dos alunos. Neste sentido, todas as situações



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

visam ao desenvolvimento musical por meio de diferentes relações do indivíduo com o som e seus parâmetros (altura, duração, timbre e intensidade).

No decorrer deste material fornecemos ideias para o momento de preparação e de realização da aula. Selecionamos um repertório para uma vivência musical diversificada. Contudo, outras canções poderiam se adaptar a algumas das situações descritas. Neste caso, avalie as semelhanças e diferenças de seu repertório de jogos e canções e adapte-as aos procedimentos expostos! Inclusive, algumas das músicas, que nossos alunos trazem consigo, são preciosas e podem constar em nossas aulas .

Destacamos que é de fundamental importância que o professor se aproprie dos conteúdos e procedimentos apresentados nessas proposições com a finalidade de ensiná-los com segurança e tranquilidade. Sendo assim, muitas colocações teóricas, partituras e explicações mais detalhadas, servem para a sua aproximação com a música. No entanto, caso o professor não se sinta preparado para “ler” as partituras, isso não impedirá o desenvolvimento das proposições, pois as músicas serão encaminhadas para sua escola gravadas em um CD. Além disso, a música na escola envolve ouvir, entender, apreciar, improvisar, pesquisar, conhecer, experimentar e praticar num processo longo e contínuo que dependerá da persistência e interesse do professor.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA:

**ABDALLA**, M.F.B. Da formação dos professores de Música. *Jornal da ABRAORFF*, Ano 5, n. 5, p. 7, dez. 2010.

**BARENBOIM**, D. A música desperta o tempo. São Paulo: Martins, 2009

**BRASIL**. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

**BRASIL**. Secretaria de Educação. *PCN Arte*. Ciclo I. Brasília: MEC/SEE, 1997.

**GOODKIN**, Doug. Play, Sing and Dance: An Introduction to Orff-Schulwerk. Ed. Schott. New York, 2002.

**FERRAZ**, M.H.C.T.; REZENDE E FUSARI, M.F. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

**FONTEERRADA**, M.T.O. De tramas e fios. São Paulo: Unesp, 2003.

**FONTEERRADA**, M.T.O. Linguagem verbal e linguagem musical. Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 4 e 5. São Paulo, 1994, p. 30-43.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte - Ensino fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

**MOLINA**, Sidney. Música clássica brasileira hoje. São Paulo: Publifolha, 2010

**ORFF**, C. The Schulwerk. Nova York: Schott Music Corp, 1978.

**SCHAFER**, M. O ouvido pensante. São Paulo: Edunesp, 1991.

**SOUZA**, J. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio. Políticas e ações para o ensino de Música nas escolas. *Anais do VII Encontro Anual da Abem*. Recife: Abem, 1998, p. 16-18.



## TEATRO

*Flávio Desgranges*<sup>10</sup>

### AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Enquanto linguagem artística, o teatro pode se valer de variados elementos de significação para comunicar algo aos espectadores, utilizando-se principalmente de signos visuais (os gestos do ator, os adereços de cena, os figurinos, o cenário, a iluminação) e sonoros (o texto, as canções, as músicas, os efeitos sonoros). Há encenações teatrais que utilizam ainda signos olfativos (aromas de perfumes ou essências, cheiro de defumador, odor de alimentos conhecidos, etc.), ou signos táteis (em que a realização cênica - através dos atores ou de objetos cenográficos - estabelece algum tipo de contato corporal com os espectadores).

As situações de aprendizagem aqui organizadas propõem aos alunos, fundamentalmente, que investiguem os elementos que constituem a linguagem teatral, convidando-os a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. As proposições estão calcadas na composição de breves discursos artísticos a partir da experimentação desses elementos de linguagem. E possibilitam que o grupo conceba, a partir das invenções e das avaliações feitas acerca das próprias criações, as bases de um saber que se constrói coletivamente.

Os diversos elementos de linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece entre palco e platéia, entre os que agem em cena e os que observam da sala. Os objetos cenográficos, as sonoridades, a luz, os gestos, a movimentação dos atores, são tratados enquanto elementos que participam da constituição de um discurso cênico, e que, como a palavra, tem algo a dizer. Diversos modos de proposição podem ser implementados durante o processo de aprendizagem, tendo em vista a exploração desses elementos de linguagem, levando em conta a especificidade de cada um deles na concepção de um discurso que será interpretado pelos espectadores.

Propõe-se gradativamente aos alunos a percepção de que estão jogando com uma linguagem que não é só verbal, trabalhando com o grupo o apuro em mostrar teatralmente uma situação. De modo que os alunos possam notar as diferentes maneiras possíveis de se

---

<sup>10</sup> Professor do Departamento de Artes Cênicas da USP. Autor dos livros: *A Pedagogia do Espectador e Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*, ambos pela editora Hucitec.



---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS

---

comunicar teatralmente, já que há um vasto cabedal de elementos de significação a que se pode recorrer para se elaborar uma escrita cênica.

As situações de aprendizagem são, geralmente, programadas com claro encadeamento entre uma proposição e a seguinte, organizando um processo em que um determinado aspecto da linguagem (a palavra, as sonoridades, os objetos, o espaço cênico, a iluminação, a construção de personagens etc.), ou um material, ou um tema, ou uma obra de arte será especificamente explorado naquele encontro, fazendo com que esse aspecto específico seja o fio condutor entre as diversas atividades propostas na aula. Assim, o planejamento das proposições pode estimular o aluno a se voltar para um aspecto da linguagem que será especificamente explorado naquele dia, e estabelecer um rastro perceptível na investigação empreendida, possibilitando que o grupo tenha noção e se aproprie do processo de aprendizagem.

Nas avaliações das cenas, os alunos, seguindo as diretrizes do professor, podem conversar tanto sobre questões relativas à vida social, presentes nas investigações, problematizando as situações do dia a dia, quanto sobre as resoluções artísticas apresentadas em aula, com o intuito de aprimorar a aptidão do grupo para conceber discursos cênicos. Assim, dar a palavra aos jogadores-espectadores torna-se tão indispensável quanto as próprias criações cênicas, já que eles, com seus comentários e sugestões, colaboram para a produção de conhecimentos. A avaliação coletiva das experimentações vai propiciando que os alunos vão, aos poucos, apropriando-se da linguagem teatral, efetivando análises mais criteriosas dos jogos e refinando a qualidade da sua comunicação com os espectadores.

As conversas acerca de um jogo precisam ser propostas com a noção da complexidade que envolve a situação, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão. A reflexão cuidadosa acerca dos fatos apresentados pode possibilitar ao grupo, por exemplo, observar as suas determinantes sociais: por que acontecem situações como essas? O que leva alguém a tomar essa ou aquela atitude? O debate sobre as realizações dos alunos estabelece condições, também, para que o grupo reveja as próprias criações, pensando em uma melhor maneira de apresentá-las, superando os chavões de narrativas conhecidas.

As possíveis questões que podem nortear a avaliação de um jogo teatral não precisam ser colocadas no mesmo dia, no mesmo jogo, na mesma cena, ao mesmo tempo. A partir dos objetivos de cada proposição, o professor pode elencar perguntas relacionadas com aquele momento do processo de aprendizagem, e, gradualmente, no decorrer do processo, tornar mais complexos os comentários dos alunos. Aos poucos, os próprios alunos podem ser estimulados a conduzir o debate sobre as investigações, apropriando-se do processo.



Nas aulas, deve vigorar um espírito aberto para as ideias dos alunos, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução dos jogos propostos. Para isso, o coordenador precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista. O respeito às criações do grupo, contudo, não significa que o professor não possa intervir e sugerir outro rumo quando achar necessário. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do professor, numa relação em que os dois polos são fundamentais.

A ida a espetáculos teatrais constitui-se em estratégia de grande valia, pois possibilita que o grupo observe como os artistas constroem um conjunto organizado de signos em suas encenações. Além de comparar suas realizações em aula com aquelas elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos teatrais de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, retroalimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro aliada à prática teatral em sala de aula, possibilita que os alunos aprimorem tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto o potencial expressivo, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados.

### **MINHA LINGUAGEM, MEU MUNDO.**

Interessado em investigar aspectos da relação entre arte e educação, o educador Philippe Meirieu realizou, em 1992, uma pesquisa que se mostrou bastante fértil e reveladora, com crianças extremamente desfavorecidas, habitantes da periferia da cidade de Lião, na França. Em entrevistas realizadas com esses meninos, que tinham entre 6 e 12 anos, o educador percebeu que uma das características destas crianças, “que se sentem fracassadas pessoal e socialmente, é a absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história” (Meirieu, 1993, p. 14).

Meirieu esclarece que, quando conversamos com essas crianças e lhes pedimos para falar de si, contar a sua história, percebemos a grande dificuldade que tem em se referir ao passado, mesmo o passado recente, em articular a linguagem para falar da própria vida, o que se constitui em prejuízo considerável, especialmente se compreendermos que “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, *apud* Alves, 2001, p. 27). A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.



O educador francês, analisando as entrevistas feitas com as crianças, aponta que, mesmo as mais velhas, são incapazes, por exemplo, de utilizar algumas das expressões tão comuns e fundamentais para dar sentido à vida, tais como: ‘foi a partir desse momento que eu compreendi’, ‘teve um momento em minha vida que aconteceu isso e me levou a decidir isso’, ‘eu descobri que’, etc.. A pesquisa aponta, ainda, que esses meninos utilizam frequentemente o “você” e o “a gente” para falar de si, e quase nunca o pronome “eu”, como se não se sentissem autorizados a construir e compreender os fatos que compõem a própria história, tornando-se efetivos autores dessa história.

Meirieu ressalta, contudo, que, das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a frequentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias, ou que desenvolvem o aprendizado artístico em suas escolas, demonstram maior facilidade para conceber um discurso narrativo, para criar histórias, e para organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história.

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc.. A experiência teatral desafia o aprendiz a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o aluno a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira pessoal, singular. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura.

### **ARTE COMO EXPERIÊNCIA DA ARTE.**

A palavra *experiência*, advinda do latim *experiri*, traz consigo o sentido de provar. “O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia”. (Bondía, 2002, p. 25) O que nos sugere a noção de se colocar em risco, de se embrenhar em zonas desconhecidas, cruzar regiões perigosas, e que nos possibilita pensar a experiência poética como perdição na linguagem, como invenção de possibilidades de fazer soar o desconhecido, o não-dito, como percurso de



produção de conhecimentos e de subjetividades. O que não tem nada de irracional e muito menos de confusão, mas que se afasta da razão instrumental e instaura o prazer de um procedimento que se contrapõe ao modo meramente operacional de ver, sentir e pensar o mundo.

A alteração na forma de percepção do homem moderno, como indica Benjamin (1993), em sua análise das alterações na vida social, observadas a partir de meados do século XIX, pode ser intrinsecamente relacionada com a perda da capacidade do indivíduo de engendrar experiências significativas. Esse empobrecimento da experiência pode ser compreendido, especialmente, pelo estabelecimento de uma vida cotidiana marcada pelos choques da vida urbana nas grandes cidades, pelas modificações no âmbito do trabalho e pela instauração de um determinado padrão estético nos variados meios de comunicação.

Ante a crescente urbanização das metrópoles, a vivência do homem moderno - exposto às tensões e perigos no turbilhão do tráfego, em que os novos meios de transporte dividem as ruas com os pedestres - faz forte apelo a um modo operativo da consciência, que se preocupa em aparar os choques da vida diária, e coloca em risco a própria possibilidade de engendrar experiências, já que a psique se volta inteiramente para resolver as tarefas e os impasses do cotidiano. Lançado no isolamento de seus interesses privados, o indivíduo vê a multidão como ameaça constante, ou pela inexistência de um espaço público convidativo, ou pela perda da singularidade mediante a standardização de comportamentos.

A percepção sensível do indivíduo, desde a instauração dos ditames da vida moderna, está premida por uma vivência urbana marcada pelos choques do cotidiano, pela padronização gestual, pelo consciente assoberbado, e pelo desestímulo à atuação de outras formações da psique. Resta-lhe o empobrecimento da experiência e da linguagem. Ameaçado, vigilante, fugidio, voltado para seus próprios interesses, o homem moderno se mostra inapto, seja para perceber o olhar que lhe é dirigido, seja para retornar o olhar que lhe é lançado pelos objetos e pelos outros. A razão operacional passa a tomar sempre a frente, calculando e catalogando os acontecimentos, protegendo-lhe de embates físicos e emocionais desagradáveis.

Os acontecimentos dispersos de um cotidiano fragmentado e funcional, bem como o excesso de conteúdos *informativos* prioritariamente veiculados pelos meios de comunicação, privilegiam uma operação psíquica meramente instrumental, em que o consciente se desdobra para receber e catalogar os eventos. Esse treinamento diário e intermitente para uma atuação exagerada do consciente torna a psique pouco disponível para engendrar produções sensíveis, para além do mecanismo de estímulos e respostas rápidas, que fazem apelo a uma racionalidade operacional.



**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS DE ARTE – ANOS INICIAIS**

---

A mudança na percepção inibe a produção de memória (traços mnemônicos inconscientes) e dificulta o acesso frequente aos conteúdos esquecidos, fundamentais para a elaboração de experiência. A memória, para Benjamin, constitui-se justamente pelos fatos significativos que não foram filtrados pelo consciente e são lançados nas profundezas da psique. Esses conteúdos, ao virem à tona, trazendo imagens do passado, provocam o indivíduo a se debruçar sobre as situações vividas e a *chocar os ovos da experiência*, fazendo nascer deles o pensamento crítico.

As alterações na percepção solicitam, desde o advento da modernidade, procedimentos artísticos modificados para provocar a irrupção da memória involuntária. Somente uma recepção livre dos condicionamentos, em que o consciente seja surpreendido poderia se deixar atingir pelo instante significativo em que, na relação com o objeto artístico, o olhar nos é retribuído, nos toca o íntimo, e faz surgir o inadvertido, trazendo à tona experiências cruciais, ou, quem sabe, vislumbres de um futuro proveitoso. O encontro com a arte pode ser pensado, desde então, como intrinsecamente relacionado com a proposição e a produção de experiências.



## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. *A Escola que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. Campinas, Papirus, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte, Editora UFMG, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a Experiência ou sobre o Saber da Experiência*. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, jan-abr, nº19, pp.20-28, 2002.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo, Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. *A Inversão da Olhadela: no rastro da refuncionalização da arte teatral*. São Paulo, Departamento de Artes Cênicas da USP, tese de livre docência, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Cena e o Sentido: os descaminhos da experiência com arte*. In: BARROS, Mara Veloso de Oliveira, RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Org.). *O Ensino de Teatro na Contemporaneidade: conceituações, problematizações e experiências*. 1 ed. Goiânia: Kelps, 2011, v. , p. 53-64.

\_\_\_\_\_. *O Que Quer Dizer Essa Cena?*. Revista do Festival Internacional de Teatro, São José do Rio Preto - SP, p. 17 - 24, 15 jul. 2009.

MEIRIEU, Philippe. *Le théâtre et la construction de la personnalité de l'enfant: de l'événement à l'histoire*. In: CRÉAC'H, M. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec le public*. Lyon, CRDP, 1993.