



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Adriana Napoli Corso

**CONFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE UMA ARTISTA E EDUCADORA:  
POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS EM ARTES INTEGRADAS**

Brasília  
2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**Adriana Napoli Corso**

**CONFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE UMA ARTISTA E EDUCADORA:  
POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS EM ARTES INTEGRADAS**

Monografia de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Música, submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia Veber

Brasília  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nc Napoli Corso, Adriana  
CONFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE UMA ARTISTA E EDUCADORA:  
POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS EM ARTES INTEGRADAS / Adriana  
Napoli Corso; orientador Andréia Veber. -- Brasília, 2023.  
66 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Musical. 2. Artes Integradas. 3. Formação  
docente. I. Veber, Andréia, orient. II. Título.

## ATA DE REUNIÃO

### APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**Discente:** Adriana Napoli Corso, Matrícula: 200012878

**TRABALHO INTITULADO:** CONFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE UMA ARTISTA E EDUCADORA: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS EM ARTES INTEGRADAS

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 04 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação do (a) professor (a) Dra. Andreia Veber com banca de avaliação composta pelos (as) professores (as) Dra Francine Kemmer Cernev e Dra. Tereza Mateiro (UDESC).



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Música a Distância do Instituto de Artes**, em 07/12/2023, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **TERESA DA ASSUNÇÃO NOVO MATEIRO, Usuário Externo**, em 07/12/2023, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Veber, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **10636853** e o código CRC **2DA438AA**.

## AGRADECIMENTOS

Iniciar uma faculdade durante a pandemia não foi uma empreitada fácil. Quando prestei o vestibular, ainda durante o ano de 2019, a vida era outra. A pandemia instaurou o medo, a incerteza e a instabilidade das relações e, com isso, minha saúde mental foi severamente abalada. Por diversas vezes pensei em desistir, mas devido a um sentimento que por um viés negativo pode ser chamado de teimosia, ou, por um viés positivo pode ser chamado de persistência, segui até aqui. Mas, não sozinha.

Muitas mulheres maravilhosas me incentivaram a continuar, me escutaram, me acolheram e me deram apoio e, quando mulheres se unem, a força é revolucionária, propulsora e transformadora.

Quero agradecer à Gisele Agripino, amiga querida e pedagoga que admiro, que além de me incentivar a seguir firme com suas palavras de carinho e delicadeza, me indicou autores e referências bibliográficas que agregaram à minha pesquisa para esse trabalho.

À minha irmã Luciane Costa, que foi ouvido e ombro. Me deu palavras de incentivo e, ao mesmo tempo de reflexão, para que eu pudesse avaliar meus rumos e atitudes. Obrigada por sua presença e por não me deixar só pelo caminho.

À minha psicóloga Sara Maria, que com seu profissionalismo e humanidade, me acompanha nessa trajetória de cura e autoconhecimento.

À minha orientadora Andréia Veber, que propôs que esse trabalho se pautasse na autobiografia e, dessa forma, deu a oportunidade a uma contadora de histórias, de contar sua própria história. Agradeço também por sua orientação feita com delicadeza, compreensão, respeito e profissionalismo. Sua atuação como professora, para mim, é uma referência de como o ensino em instituições superiores pode ser humanizado e ao mesmo tempo de excelência.

Pensando que algo que tem valor imensurável é o tempo, doar nosso tempo para o outro exige disposição, boa vontade e dedicação, por isso agradeço enormemente à professora Francine Kemmer Cernev, que incentivou minha trajetória acadêmica me motivando a publicar artigos e me orientando na escrita. Ter essa experiência dentro da minha trajetória na UnB foi muito importante.

Durante toda a sessão em que falo da minha infância, uma pessoa se faz muito presente e essencial para tudo que narro: minha mãe, Cleide Maria Napoli. Agradeço por ter sido minha incentivadora nessa caminhada e ter sido a responsável pelo meu primeiro contato com as artes e com as letras. Agradeço por seu esforço e dedicação, nesse país em que mães solas são

chamadas comumente de “guerreiras”, tendo em vista que a sociedade silenciosamente decretou guerra a elas, não facilitando sua existência, ou a existência de suas crias.

Agradeço também à Universidade de Brasília e à CAPES, que por meio da Universidade Aberta do Brasil me possibilitaram cursar essa licenciatura em música.

Sou grata também a deus, aos orixás, aos espíritos superiores e a todos os guias e entidades de luz que me acompanham. Foi por ter suporte espiritual e muita proteção que não esmoreci.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Sei que isso pode parecer egóico, porém há algo de muito solitário na depressão e, ter conseguido vencer os meus piores dias durante esses quatro anos e ter chegado até aqui, é digno de nota.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um memorial descritivo com foco na análise e reflexões acerca das influências e contribuições de minha formação docente em música e minhas vivências artísticas como atriz e contadora de histórias em minha atuação como artista educadora. Para isso, realizei uma autobiografia na qual narro meu contato e trajetória com diferentes linguagens artísticas e analiso como hoje faço a integração dessas linguagens em aulas voltadas para crianças de 0 à 5 anos de idade. Os pontos norteadores para a escrita e pesquisa deste trabalho foram: A importância da trajetória pessoal e profissional do artista educador no desenvolvimento do seu trabalho, a possibilidade de integrar diferentes linguagens artísticas sem que uma esteja a serviço da outra, dando a devida importância para as potencialidades e especificidades de cada uma, bem como às suas intersecções e, por vezes, hibridismo.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Artes Integradas; Formação Docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto de quando eu era criança, brincando no quintal .....	17
Figura 2: Foto de quando eu tinha três anos no quintal da casa da minha avó.....	20
Figura 3: Foto minha no colo de minha mãe .....	20
Figura 4: Foto de bilhete trocado por meio do correio .....	22
Figura 5: Foto de bilhete trocado por meio do correio .....	22
Figura 6: Foto de bilhete trocado por meio do correio .....	23
Figura 7: Capa de LP de histórias que eu possuía .....	24
Figura 8: Capa de LP de histórias que eu possuía .....	24
Figura 9: Capa de LP de histórias que eu possuía .....	25
Figura 10: Foto de minha participação no concurso de narração da Seicho-no-ie.....	25
Figura 11: Capa de LP que eu possuía .....	26
Figura 12: Capa de LP que eu possuía .....	27
Figura 13: Capa de LP que eu possuía .....	27
Figura 14: Foto fazendo teatro de fantoches no Projeto Curumim do SESC Pompéia.....	29
Figura 15: Foto da apresentação do espetáculo teatral: O testamento do cangaceiro, de Chico de Assis, aos 15 anos, com a Companhia das Artes, em Mongaguá.....	30
Figura 16: Foto atuando no espetáculo: A Ver Estrelas, de João Falcão .....	32
Figura 17: Foto atuando no espetáculo: A Ver Estrelas, de João Falcão .....	32
Figura 18: Cartaz do Espetáculo: A Ver Estrelas .....	33
Figura 19: Foto contando histórias no Teatro à Bordo.....	34
Figura 20: Foto do meu primeiro espetáculo de contação de histórias, com o violonista Jorge Lampa .....	38
Figura 21: Foto de apresentação com a Orquestra livre de rabecas, no SESC Guarulhos .....	41
Figura 22: Foto de apresentação no festival Puro Cuento, em Lima, no Peru .....	41
Figura 23: Foto lecionando música para o G1 de uma das escolas privadas.....	44
Figura 24: Foto de mediação de leitura durante a aula de música do berçário, em uma das escolas privadas .....	45
Figura 25: Foto de brincadeira cênica com o pandeiro durante a aula de música.....	45
Figura 26: Foto de encontro do PIAPI.....	46
Figura 27: Capa do livro Eu vi, de Fernando Vilela.....	51
Figura 28: Foto da contação da história: Como nasceu a noite .....	53
Figura 29: Foto de um pai auxiliando o bebê a circular os pés .....	55

Figura 30: Foto de criança explorando do pau de chuva.....58

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEU	Centro de Educação Unificado
DRT	Delegacia Regional do Trabalho, termo utilizado também para denominar o registro profissional
EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística
ETEC	Escola Técnica Estadual
G1	Grupo 1 (crianças de 1 a 2 anos de idade)
G2	Grupo 2 (crianças de 2 a 3 anos de idade)
GT	Grupo de Trabalho
LP	Do inglês: Long Play, discos fabricados em vinil
PIAPI	Programa de Iniciação Artística para a Primeira Infância
ProUni	Programa Universidade para Todos
SESC	Serviço Social do Comércio
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
METODOLOGIA.....	15
1.A CRIANÇA, A ARTISTA E A EDUCADORA .....	17
1.1. A criança e a literatura.....	19
1.2. A criança e a música.....	26
1.3. A criança e o teatro .....	28
2.CAMINHOS E INTERSECÇÕES ENTRE AS ARTES .....	31
2.1. A atriz encontra a contadora de histórias .....	34
2.2. A contadora de histórias encontra a musicista .....	38
3. EXEMPLOS DE AULAS QUE ABRANGEM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, A MÚSICA E O TEATRO .....	45
3.1. Exemplo 1 - Cantigas populares.....	50
3.2. Exemplo 2: Cultura indígena.....	52
3.3. Exemplo 3 – Pés .....	54
3.4. Exemplo 4 – Chuva .....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
REFERÊNCIAS .....	64

## INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa para esse trabalho, surgiu do desejo de registrar práticas e poéticas, e, ao mesmo tempo, aprofundar estudos em áreas que fazem parte da minha trajetória artística. Meu objetivo, ao realizar esse memorial descritivo, é apresentar aspectos relevantes da minha jornada como artista e educadora, que hoje influenciam minhas escolhas metodológicas e as práticas pedagógicas que desenvolvo, assim como narrar acontecimentos marcantes em minha trajetória, que contribuíram para a formação do meu pensamento crítico e meu desenvolvimento profissional.

Sou contadora de histórias, rabequeira, atriz e artista educadora. Há 17 anos planejo aulas, encontros e vivências em diferentes linguagens artísticas, e, algumas reflexões foram permeando a maneira como elaboro atualmente meus planos de aula, sempre buscando integrar de forma lúdica e fluída, a contação de histórias, a música, o uso de recursos cênicos, o corpo e o movimento, no desenvolvimento das propostas.

Dessa forma, este memorial não objetiva apenas narrar eventos e conquistas de minha trajetória, mas também aprofundar a compreensão sobre quais influências e contribuições oriundas da minha formação docente em música e das minhas vivências artísticas, afetam hoje as reflexões que alimentam as práticas educacionais que exerço.

Minha atuação profissional atualmente acontece em diversas frentes: trabalho com apresentações artísticas de contação de histórias no Grupo Malaebaú, como professora de música em duas escolas privadas de educação infantil e, também, como artista educadora de teatro no Programa de Iniciação Artística para a Primeira Infância (PIAPI), da Prefeitura de São Paulo.

A maioria dos meus alunos são bebês e crianças bem pequenas, logo, as aulas que descrevo no último capítulo levam em conta o diálogo com essa faixa-etária, onde o brincar e a ludicidade tem grande importância. Como nos lembra Mauro e Coelho:

A criança é um ser essencialmente “brincante”. Ao brincar, ela cria, exercitando sua capacidade de se relacionar, de se conectar com suas motivações e, por isso, é divertido. É através dessa carga afetiva que nasce o desejo da comunicação, permitindo, assim, o desenvolvimento de todas as possibilidades de expressão. (2009, p. 184).

O brincar é essencial para o desenvolvimento humano e é fundamental para a prática artística.

É nos brinquedos e jogos que a criança aprende os primeiros preceitos da vida, movimenta seus músculos (respira, caminha, salta, corre, adquirindo assim um grande desenvolvimento rítmico), desenvolve a imaginação, a concentração, a improvisação, a flexibilidade e a fluidez de seu pensamento musical. (Loureiro e Tatit, 2013, p. 10).

O jogo e a prática artística estão intimamente ligados. Inclusive, é interessante observar que a mesma palavra que denomina “jogo”, em inglês, também é utilizada para a palavra tocar (um instrumento musical), ou para se referir a uma peça de teatro: a palavra play.

Mauro e Coelho (2009), relatam que, por meio da ludicidade e da brincadeira, é possível integrar atividades de dança, interpretação e de histórias, nas aulas de música. Brito (2003), também enfatiza que a brincadeira é parte da cultura infantil, que há elementos rítmicos e melódicos na palavra falada e que é possível usar recursos dramáticos e danças nas aulas de música.

Se olharmos também o brincar no âmbito da cultura popular, podemos perceber que os brinquedos populares integram diferentes linguagens artísticas, como nos aponta Valdeck de Garanhuns “quantas histórias infantis são contadas por meio da música e quantos brinquedos populares contam histórias a partir de seus enredos teatrais e musicais “(2012, p. 66).

Logo, o brincar e a ludicidade são pontos fundamentais para a elaboração das vivências artísticas que conduzo e acredito que integrar diferentes linguagens artísticas nas propostas é benéfico. Para mim, as artes não são fragmentadas, elas fazem parte de um todo.

A contação de histórias, dentro das aulas de música, como apontado por Brito (2003), pode estar presente no desenvolvimento das atividades de várias formas, seja em algo visivelmente narrativo, como, por exemplo, um livro apresentado para as crianças, uma música que conta uma história, um conto narrado com momentos musicais ou efeitos sonoros, ou, de forma mais sutil, como o fio condutor que liga uma atividade a outra, fazendo com que a imaginação da criança “deslize” entre as atividades propostas de maneira lúdica.

Nas escolas privadas em que leciono, onde há a denominação da aula como “aula de música”, já há uma expectativa sobre qual será a linguagem principal abordada, porém, acredito ainda assim, ser possível permear por outras linguagens artísticas sem que elas se tornem meras ferramentas para um objetivo maior.

Integrar nas aulas de música outras linguagens artísticas visa não apenas proporcionar momentos lúdicos, mas também auxiliar a desenvolver habilidades de expressão, comunicação, observação e criatividade para os alunos. Dessa forma, a educadora musical proporciona vivências artísticas integradas, que ampliam o repertório de referências artísticas e culturais e enriquecem o processo de aprendizagem.

Acredito que é possível praticar a contação de histórias de forma integrada à aula de música, sem que essa arte tão importante, seja relegada a coadjuvante, ou a apenas uma ferramenta, ou um estímulo a mais, dentro das atividades musicais para serem aplicadas no planejamento do dia.

A atuação de cada educador é singular, sendo assim, esse trabalho contribui para o registro e a documentação de formas para elaborar um planejamento, onde diversas linguagens artísticas estejam presentes e integradas, sem que uma esteja a serviço da outra, mas sim, que todas tenham uma relação horizontal no desenvolvimento das atividades.

Para fazer essa narrativa, organizei o trabalho em três seções. Na primeira seção, estão minhas memórias de infância sobre arte e algumas reflexões sobre o quanto dessa criança-artista ainda está presente no meu trabalho atual. Na segunda, abordo os caminhos que percorri para a minha profissionalização e como se deu meu encontro com diferentes linguagens artísticas, e, na terceira, apresento alguns exemplos práticos de aulas ministradas por mim, onde integro linguagens artísticas e traço paralelos com metodologias de educadores musicais.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, tendo em vista que é pautado na subjetividade, pela realização de um memorial no qual o foco está na descrição dos fatos e em minhas percepções como investigadora e, ao mesmo tempo, sujeito a ser investigado (Bresler, 2007).

Foi realizado um memorial descritivo, no qual analisei a minha trajetória artística, minhas vivências e reflexões e como elas influenciam hoje a minha atuação como artista e educadora, objetivando mostrar como o percurso pessoal e formativo de uma educadora musical pode moldar sua atuação.

A escolha por essa abordagem permite analisar e refletir sobre a interação entre minha experiência artística e as práticas pedagógicas que realizo, para assim explicar como os valores e a trajetória de uma pessoa impacta na construção do profissional que ela é. Abreu (2017), nos lembra que

A questão da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional remete à questão da experiência profissional, construindo-se com base nas opções, nas escolhas, nos motivos recorrentes, nas práticas, nas negociações e confrontos do seu topoi biográfico como professor, neste caso, professor de música. (2017, p. 208)

Na última seção deste trabalho, faço alguns relatos de práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, dessa forma o registro pessoal e a observação participante foram importantes ferramentas para a coleta de dados utilizados nesse trabalho, pois por meio da minha atuação pedagógica diária pude registrar informações contextuais, reflexões, reações das crianças e de seus acompanhantes e o uso prático das experiências resultantes da minha trajetória na condução das aulas.

As intersecções do meu eu-educadora e do meu eu-artista também foram analisadas, pois essas representações que exerço se unem na minha prática profissional diária, tendo em vista que meu contato direto com as crianças em sala de aula, interfere na maneira como concebo meus espetáculos artísticos, da mesma forma que minha atuação como artista influencia na maneira como concebo minhas práticas pedagógicas. Dessa forma, irei narrar breves relatos da minha vida que retratam desde meus primeiros contatos com a arte, os caminhos que percorri para a minha formação até o momento, até minha atuação profissional atual.

As narrações de histórias de vida são muito potentes, pois permitem analisar nuances e singularidades de um caso específico, baseados em seu contexto social, cultural e histórico. As histórias de vida sempre me interessaram, pois acredito, assim como nos traz Passeggi (2021), que elas nos ajudam a “dar sentido à vida, reinventar a percepção de si, do outro e do mundo, do que é e do que poderia ter sido.” (2021, p. 96). Num campo mais sociológico, nos ajudam a compreender as transformações sociais no que a autora pontua como “visão ascendente (do indivíduo para a sociedade)” (2021, p. 100).

Durante o primeiro ano da pandemia, me desafiei à empreitada de fazer uma série de vídeos no Youtube intitulados como “Histórias de Mulheres”, onde eu contava a história de personalidades femininas representativas para a sociedade em diversas áreas do conhecimento, buscando com isso visibilizar subjetividades de cada história narrada para provocar reflexões sobre contextos sociais. Porém, mesmo com grande interesse na área, nunca havia me proposto a contar minha própria história na arte, como faço nesse trabalho. Realizar esse processo de narrar e refletir sobre a minha história, foi muito importante para compreender acontecimentos que me “formaram nos contextos históricos, sociais, culturais e, neste caso, músico-educacionais” (Abreu, 2017, p. 209) e provocar um movimento de reflexão crítica sobre a construção da minha identidade (Passeggi, 2017).

Para contar essa história, passo por alguns movimentos que Passeggi (2021) nos traz: o retrospectivo, onde trago minhas memórias de infância; o prospectivo, em que analiso minha formação e os caminhos que percorri para que hoje eu me tornasse a profissional que sou, mas que ao mesmo tempo está em constante transformação e o inspetivo, que examina minha atuação profissional no presente e traz exemplos práticos de como atuo em minhas aulas de música.

Para a realização desse trabalho, foi feita uma análise documental em registros acadêmicos e em acervos pessoais, como bilhetes, fotografias e até depoimentos fornecidos por minha mãe, tendo em vista que em alguns relatos eu era muito nova. Isso traz uma atmosfera íntima e pessoal para o trabalho.

Foi realizada também uma pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados na narrativa, para relacionar com a literatura e com conceitos teóricos existentes, a visão de educação musical e artística que defendo nesse trabalho.

Tendo pontuado essas informações iniciais, então... Era uma vez...

## 1. A CRIANÇA, A ARTISTA E A EDUCADORA

*A criança que você foi dialoga com a educadora que você é? As brincadeiras e atividades que você gostava de fazer na infância fazem parte do repertório de atividades que você aplica hoje, enquanto educadora?*

Faço parte da equipe de artistas educadores do PIAPI, o Programa de Iniciação Artística para a Primeira Infância, da Prefeitura de São Paulo, durante esta edição de 2023. Nele, uma das atividades que temos por responsabilidade desenvolver é atuar dentro de um Grupo de Trabalho (GT), com tema específico de interesse para o programa. O GT que escolhi tem como denominação: “Arte, cultura e comunidade”. Durante uma reunião, ao discutir sobre uma ação de formação que faríamos com os outros educadores do programa, nos deparamos com as perguntas supracitadas. Fiquei reflexiva sobre a questão: Quanto da criança que fomos, está presente hoje nos educadores que somos?

Essas perguntas mexeram com as minhas memórias de infância. Percebi que minhas vivências infantis dialogam com a forma como entendo a arte e planejo as atividades que desenvolvo, tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela em minha carreira artística.

Brito (2003), recomenda que os educadores se voltem para suas memórias de infância e resgatem os jogos, brincadeiras e canções que costumavam fazer, não por saudosismo, mas para poderem proporcionar aos seus alunos a possibilidade de viver sua identidade e cultura.

**Figura 1:** Foto de quando eu era criança, brincando no quintal



Fonte: Arquivo pessoal

Sou atriz, contadora de histórias e musicista, três vivências de diferentes linguagens, que convergem na artista educadora que atualmente sou. As artes em minha trajetória sempre estiveram conectadas e indissociáveis, e, acredito que assim elas são.

O conceito de epistemologia, segundo Boaventura (2014), data do século XIX, período em que foram criadas as disciplinas representando unidades do saber. A autora cita Japiassu que conceitua epistemologia como o “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento, e de seus produtos intelectuais” (Boaventura, 2014, p. 16), porém, como Monteiro bem nos lembra “O mundo não existe em caixinhas, o universo e a realidade se movem polimorficamente” (2022, p. 18), e, para mim, as artes em suas diversas manifestações fazem parte de um todo.

A dança e a música, por exemplo, têm uma relação simbiótica em muitas culturas, como é o caso da cultura africana. Segundo Almeida e Pucci (2003), essa é uma forte característica dessa cultura, que podemos observar. “A música de candomblé, os tambores de Mina, a capoeira, as congadas, os maracatus, o Moçambique, os catumbis, entre outras manifestações populares são exemplos da fusão da música com a dança” (2003, p. 98).

Porém, no ensino tradicional europeu, a ligação do corpo e da música foi sufocada por muito tempo, sendo retomada com novos pensamentos educacionais do século XX. Dalcroze, por exemplo, desejava “libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo” (Mariani, 2012, p. 31). Em sua proposição, Dalcroze foca na relação ritmo e corpo, apresentando uma educação musical concebida como mais holística, na qual envolve-se corpo, gesto e movimento. Sua proposição causou grande impacto e influenciou metodologias que vieram posteriormente e até hoje são adotadas pelos educadores musicais.

O teatro, por sua vez, sempre esteve intrinsecamente ligado à outras artes durante toda sua história. Segundo Berthold (2001), o teatro faz parte da expressão humana e, desde os primórdios da humanidade sempre esteve presente, podendo ser encontrado em rituais envolvendo dança, música e o uso de elementos cênicos, como as máscaras, dentro das mais diversas culturas do mundo.

Assistir a um espetáculo de teatro, muitas vezes é ter uma experiência artística que envolve outras linguagens, como a dança, a música, a literatura e as artes visuais, por meio de coreografias, trilha sonora, cenários, figurinos, iluminação, direção, dramaturgia e atuação.

Existem também espetáculos híbridos que estão no limiar entre uma linguagem e outra e são difíceis de categorizar, como corais cênicos, narrações teatralizadas ou musicais, literatura dramatizada, performances multilinguagens, entre outras manifestações.

Essa confluência entre as artes é histórica, mas é também condizente com a realidade contemporânea. Monteiro contextualiza que “o próprio movimento do mundo globalizado e das artes foi trazendo a necessidade da interligação entre as formas de conhecimento pela arte” (2022, p. 20).

Mais à frente falarei mais sobre essas intersecções e indissociabilidades, mas nesse momento, voltarei às minhas reflexões sobre infância, educação e arte.

As perguntas realizadas na reunião do meu GT, citadas anteriormente, fizeram com que eu me voltasse para a criança-artista que fui, e que, aliás, toda criança é. Oratz (2021), cita Phylcia Rashad que disse “Antes de uma criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento que consegue ficar de pé, ela dança. Arte é fundamental para a expressão humana.” (2021, p. 12). Acrescento o teatro a essas artes elencadas pela autora, pois a criança também interpreta, como Slade (1978), vai nos detalhar quando discorre sobre o jogo dramático infantil.

Esses questionamentos foram muito benéficos, pois entender o que nos move, é também ganhar consciência do que defendemos como arte e educação. É aproximar e empatizar com as crianças que ensinamos, tendo como referência nossa própria vivência social na infância e, por fim, é compreender como e porque escolhemos os caminhos que trilhamos.

Nessa retomada de memórias, fiz pequenas reflexões sobre minhas vivências nas linguagens artísticas em que atuo, durante minha infância, as quais relato a seguir.

### **1.1.A criança e a literatura**

Cresci brincando sozinha no quintal da casa da minha avó. Sozinha? Talvez não! Acompanhada de gatos, uma tartaruga, um pé de louro, uma roseira, pés de alecrins e chuchus pendurados no muro, que formavam a paisagem daquela casa.

Para uma criança que não tem irmãos e que convive principalmente com adultos em seu dia a dia, como era meu caso, a literatura pode ser um lugar de refúgio para acessar o universo lúdico.

**Figura 2:** Foto de quando eu tinha três anos no quintal da casa da minha avó



Fonte: Arquivo pessoal

Fui filha única de uma mãe solo. Minha mãe, responsável por minha educação e pelas finanças da casa, trabalhava muito e muitas vezes não podia atender às minhas solicitações para brincar, ou para ler um livro, tendo em vista que suas obrigações como responsável pela família eram muito exaustivas.

**Figura 3:** Foto minha no colo de minha mãe



Fonte: Arquivo pessoal

Como não havia outras pessoas na família para que ela pudesse recorrer e dividir os cuidados de sua filha, ela passou a trabalhar em casa. Trabalhou com muitas coisas, lembro de minha mãe fazendo artesanatos, bijuterias, dando aulas de como fazer absorventes artesanais, ou revendendo mercadorias que ela ia buscar no Paraguai.

Um dia, quando eu tinha 5 anos, de maneira dramática (já denunciando a atriz que estava por vir), fui até ela e disse: “- Mãe, sou uma inútil!”. Ela, se esforçou para não rir de toda aquela dramaticidade infantil e perguntou por que eu pensava isso. Eu respondi que era porque eu dependia dela para ler e, como ela estava sempre trabalhando, não podia dar a atenção que eu queria.

Ao ouvir isso, ela me disse que então eu precisava aprender para poder ler sozinha. Foi até a banca de jornal e comprou uma cartilha e, dessa forma, começou a me ensinar o universo das letras. Quando tive idade suficiente para entrar na escola, eu já tinha sido alfabetizada por ela.

Minha mãe acompanhava os capítulos da cartilha não pela sequência como estavam organizados, mas sim pelo meu interesse. Por exemplo, ao invés de começar a cartilha pelos capítulos iniciais, onde estavam as sílabas simples como o ba, be, bi, bo, bu, ela respeitava minhas solicitações para aprender as sílabas contidas nas palavras que eu tinha interesse em escrever e ia direto para esses capítulos. Sem saber, minha mãe fazia o que Freire (1987) propunha para uma educação dialógica e libertária, ela identificava quais temáticas estavam latentes em minha vivência e trazia elas para meu processo de aprendizagem. Koellreutter (Brito, 2015) também propunha valorizar os interesses dos estudantes, sua subjetividade e singularidade por meio de processos dialógicos “a melhor hora de ensinar um conceito é a aquela em que o aluno quer saber” (2015, p. 19).

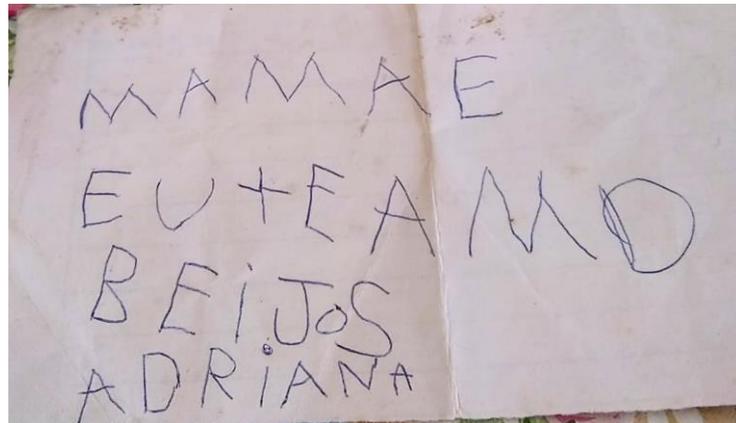
Assim, sem nunca ter cursado uma faculdade de pedagogia, ou qualquer outra licenciatura, minha mãe, de forma muito sábia, conduziu meu aprendizado por meio dos meus interesses, seguindo minha curiosidade para aprender. Diversas metodologias, como as já citadas, de Freire (1987) e Koellreutter (Brito, 2015), abordam a importância do aprendizado da criança ser conduzido por meio do que lhe interessa, mas minha mãe nunca acessou esses conteúdos, ela traçou essa trajetória por meio do seu amor, de sua disposição e de seu poder de observação. Talvez por ter tido essa vivência em minha infância, hoje como artista educadora, valorizar os interesses das crianças, sua curiosidade e ter uma relação dialógica com elas, é algo imprescindível para mim.

Um dia, ela colou na porta do nosso quarto uma caixa de chá customizada e me disse: “- Esse será nosso correio”, e assim, começamos a trocar cartas. Lembro, de correr pela casa

feliz quando recebia algum recado dela por esse correio, ou quando eu inseria ali um bilhete de resposta, e assim, dessa forma afetuosa, fui dando sentido ao que eu estava aprendendo.

Esse é outro ponto que acredito ser digno de nota para a atuação de minha mãe nesse meu processo de aprendizagem. Hoje falamos sobre as metodologias ativas de aprendizagem e como é importante que o estudante esteja engajado, tenha motivações e encontre sentido nas atividades propostas (Moran, 2017). Minha mãe não conhecia metodologias ativas, mesmo assim ela buscou um projeto para desenvolvermos juntas para estimular meu aprendizado e me ajudar a formular sentido para aquelas sílabas e palavras que eu estava entrando em contato. Talvez, aquela caixinha de correio colada na porta do nosso quarto, seria uma modesta intenção de uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (Moran, 2017).

**Figura 5:** Foto de bilhete trocado por meio do correio



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 4:** Foto de bilhete trocado por meio do correio

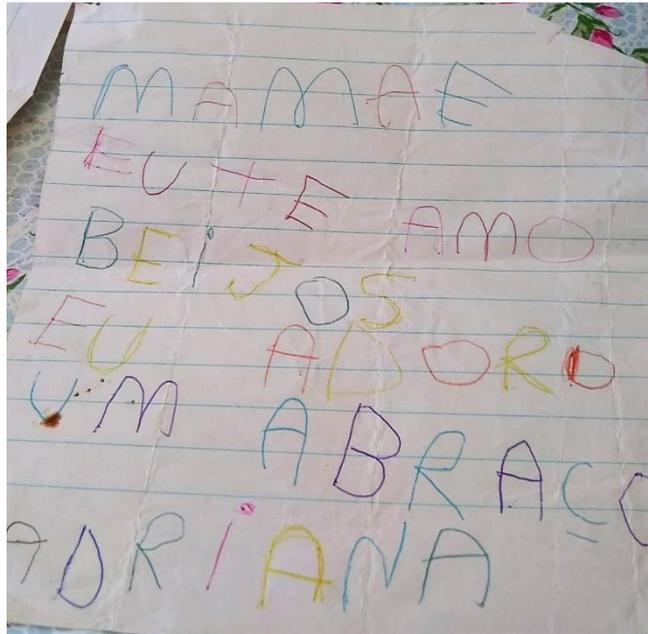


Fonte: Arquivo pessoal

Por meio desse projeto, ela também inseria palavras novas no meu vocabulário, aos poucos, fazendo um movimento espiral, do mais simples para o mais complexo (Moran, 2017). Um dia, por exemplo, ao invés de terminar seu bilhete com beijos, ela escrevia abraços. Eu

corria para perguntar para ela que palavra era aquela, o que seria aquele “c com um rabinho” e ela me traduzia aqueles signos. No próximo bilhete, eu já inseria a palavra aprendida. Se eu recebia um bilhete escrito: “Adriana, eu te amo, Abraços, Mamãe”. Para responder eu simplesmente o copiava ao contrário: “Mamãe, eu te amo, Abraços, Adriana”. E assim fui praticando minha escrita, cheia de afetos.

**Figura 6:** Foto de bilhete trocado por meio do correio



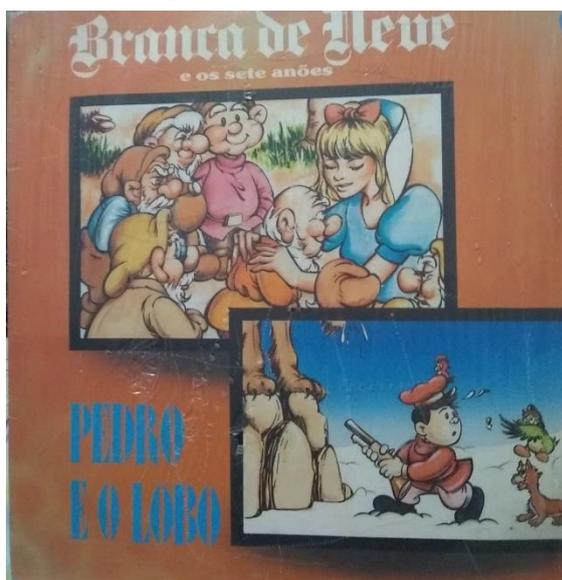
Fonte: Arquivo pessoal

Depois de aprender a ler, passei a ter grande interesse por livros. Como minha mãe não tinha ninguém que pudesse tomar conta de mim para que ela pudesse ir ao banco, ou fazer outros serviços burocráticos que me deixariam impacientes, ela me deixava na livraria Saraiva que ficava no shopping. Hoje em dia é inconcebível pensar em uma mãe deixando a criança sozinha na sessão infantil de uma livraria e indo embora desse comércio para resolver outras questões, mas nos anos 90 muitas coisas inconcebíveis eram praticadas. Eu ficava ali, lendo. Quando minha mãe voltava para me buscar eu contava com orgulho quais livros eu tinha lido. Ela nunca tinha dinheiro para comprar os livros para mim, nunca demos lucro para a Saraiva, porém sem saber, eles faziam esse serviço social para essa mãe solo e para a formação dessa nova leitora, que no futuro se transformaria numa contadora de histórias e mediadora de leitura e incentivaria outras pessoas a ler.

Outro ponto importante no meu contato com a contação de histórias e com a literatura, foi quando ganhei discos de histórias, LPs com narrações de contos clássicos como a Branca de Neve, Cinderela, a Bela e a Fera, Pedro e o Lobo. Ouvi tanto que decorei as histórias e me

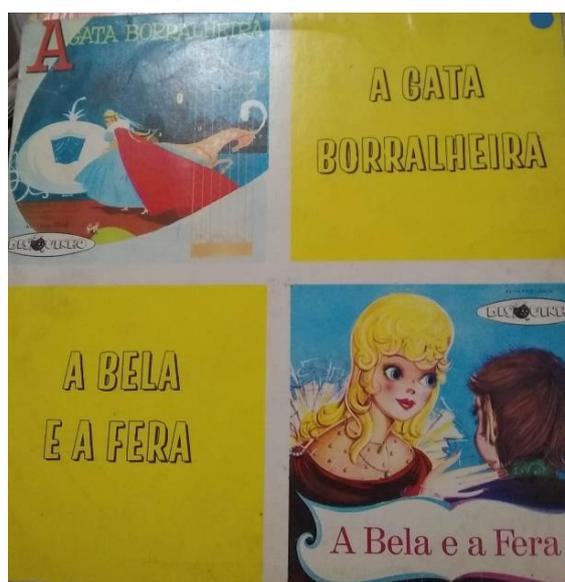
propunha a contar para as visitas. Minha mãe conta que eu não decorei apenas a narrativa, mas que eu reproduzia fielmente a musicalidade das falas e a trilha sonora. Logo, se uma porta abria, ou se escutavam passos, eu fazia com minha voz esses sons ao contar a história para as pessoas. Talvez, nesses singelos momentos, estava surgindo uma contadora de histórias e uma musicista.

**Figura 7:** Capa de LP de histórias que eu possuía



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8:** Capa de LP de histórias que eu possuía



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 9:** Capa de LP de histórias que eu possuía



Fonte: Arquivo pessoal

Aos sete anos, comecei a frequentar com minha mãe a seicho-no-iê, lá eles promoviam concursos de narração infantil. Nesses concursos, as crianças deveriam escrever relatos de vida para narrar, com o objetivo de dar um testemunho para fortalecer a fé dos frequentadores das reuniões. Participei durante três anos, sempre auxiliada por minha mãe, desde a escrita do relato, até o ensaio e a apresentação. Nesse momento minha narração já começava a ser direcionada para um público de fato.

**Figura 10:** Foto de minha participação no concurso de narração da Seicho-no-ie



Fonte: Arquivo pessoal

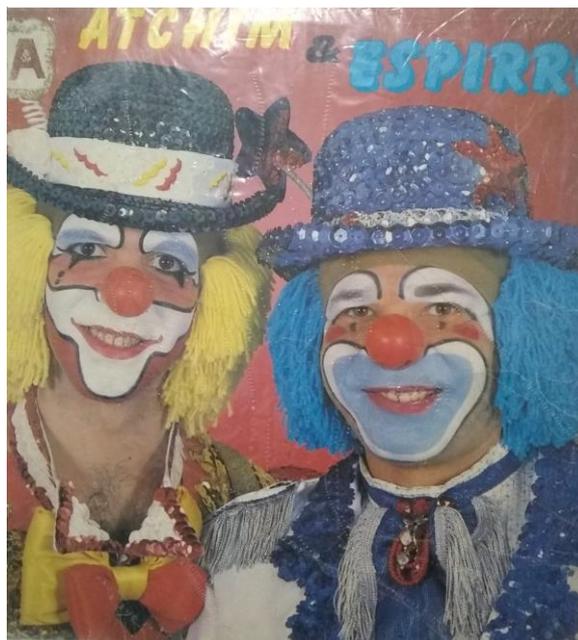
Outro ponto muito importante na minha formação leitora, foi o momento em que a televisão que tínhamos quebrou. Minha mãe não tinha condições financeiras para comprar outra, ou consertar a nossa e, dessa forma, ao invés de nos reunirmos à noite em frente à TV como fazíamos, passamos a sentar juntas cada uma com seu livro em mãos. Foi assim que aos 11 anos, li meu primeiro romance: *Anarquistas graças à Deus*, de Zélia Gattai, por indicação de minha mãe. Ela achou que eu me identificaria com a personagem, já que ambas éramos crianças e descendentes de italianos. E, realmente, minha mãe acertou, adorei o livro.

Depois desse, li muitos outros, tendo em vista que levou muito tempo para conseguirmos adquirir outra televisão. Como recurso eletrônico da casa, ainda tínhamos o aparelho de som, acompanhado por muitos discos de vinil.

### 1.2.A criança e a música

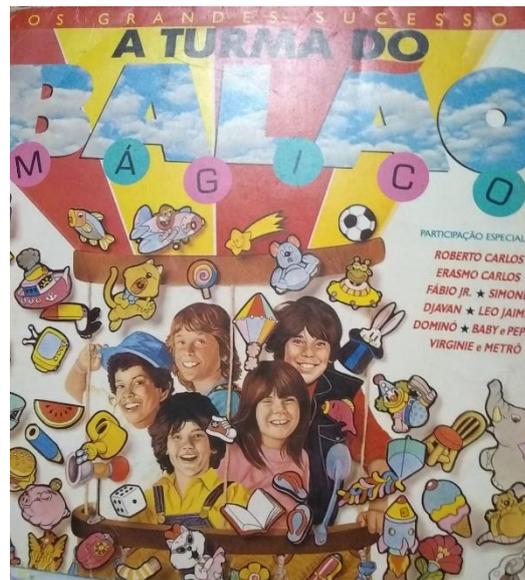
Além dos LPs de histórias, eu possuía também discos de artistas e grupos musicais dedicados ao público infantil. Lembro de pegar o socador de alho da minha avó e sair cantando pela casa, fazendo com que esse objeto, em minhas mãos, se tornasse um microfone. Com ele eu cantava as músicas do repertório televisivo que eu escutava diariamente, como as canções da Turma do Balão Mágico, do Trem da Alegria, ou dos palhaços Atchim e Espirro.

**Figura 11:** Capa de LP que eu possuía



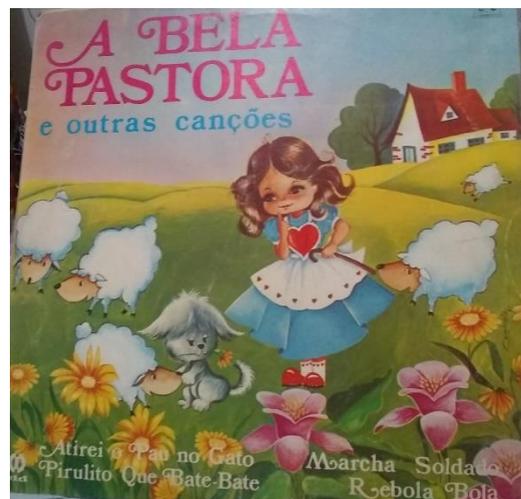
Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 12:** Capa de LP que eu possuía



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 13:** Capa de LP que eu possuía



Fonte: Arquivo pessoal

Minha mãe, descendente de italianos, possuía discos de ópera em casa, os quais eu colocava e tentava, com os libretos em mãos, imitar as sopranos. Esse universo me encantava, porque eu via ali a possibilidade de ser duas coisas que eu admirava: Cantora e Atriz. Sempre que me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu respondia: cantora, atriz e professora... minha mãe, ao escutar isso, achava que eu dizia tantas profissões assim porque na verdade eu ainda não havia escolhido o que eu queria ser, mas, no fim, aquela criança estava certa sobre seu próprio destino.

A música faz parte da cultura da infância e das brincadeiras populares conforme pontuado por Brito (2003), Mauro e Coelho (2009) e Loureiro e Tatit (2013): Barra manteiga, adoleta, jogos de mãos e palmas que as crianças fazem juntas durante o recreio, entre outras. As brincadeiras musicais eram sempre as minhas favoritas, e, talvez não por coincidência, hoje são atividades que eu aplico com meus alunos e acredito fielmente em seu poder pedagógico e criativo.

Apesar de nunca ter tido acesso a uma educação formal em música na infância, acredito que essa menina curiosa sobre o universo musical que a cercava e que encontrava grande prazer cantando, ainda está viva na educadora que hoje planeja suas atividades diárias.

### **1.3.A criança e o teatro**

Toda criança experiencia a arte dramática na mais tenra idade por meio do brincar. Ao cuidar de suas bonecas, dirigir carrinhos, desempenhar papéis sociais, como a mãe, a filha, a professora, ou dar vida a objetos, ela está interpretando. Slade (1978) fala sobre alguns tipos de jogos dramáticos infantis, como o jogo pessoal, onde a criança interpreta com o seu próprio corpo o personagem, e o jogo projetado, onde objetos interpretam a história que ela está criando. Segundo o autor, a predileção por um tipo de jogo, poderá futuramente influenciar a predisposição dessa criança a desempenhar alguma atividade, o autor diz que crianças que tiveram maior tendência ao jogo pessoal, tendem a praticar esportes, dança e outras atividades que exigem atuação corporal de forma mais contundente, já as crianças que tinham um jogo mais projetado, tendem a gostar de atividades com menos expressão corporal e mais raciocínio lógico, como, por exemplo, o jogo de xadrez.

Talvez isso explique um pouco sobre minha atração pela leitura e escrita desde pequena. Acredito que descobri maiores possibilidades corporais com os anos de estudo em teatro na universidade, antes disso, sempre preferi atividades de maior observação e raciocínio. Fui a criança que preferia jogar xadrez nas aulas de educação física.

Como durante o período da minha primeira infância eu não convivi com outras crianças, meu jogo era mais projetado, brincava muito sozinha, fazia roupas de papel crepom para as borrachas que levava no estojo e outros objetos, punha nome neles e criava histórias com brinquedos, ou outros elementos que encontrava pelo quintal.

Minhas explorações nas artes do palco, iniciei aos 7 anos, no programa curumim do SESC Pompéia, um programa gratuito que oferece atividades educativas para crianças dos 7 aos 12 anos.

**Figura 14:** Foto fazendo teatro de fantoches no Projeto Curumim do SESC Pompéia



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa época, cada criança podia escolher duas, entre três propostas educativas. As opções eram: teatro, esportes ou artes visuais. Para mim, o teatro era sempre certo, a outra atividade eu escolhia conforme o semestre, podendo variar entre esportes, que oferecia o grande atrativo de poder frequentar a piscina do SESC, ou artes visuais.

Lá, tive a oportunidade de experienciar o teatro em diversas vertentes: Teatro tradicional, teatro de sombras, teatro de bonecos, a cada ano a proposta mudava, mas uma coisa era certa, eu sempre era muito elogiada e isso me incentivava a seguir, pois a motivação é muito importante para o estímulo e o processo de aprendizagem dos alunos (Moran, 2017).

Aos 11 anos, mudei para a cidade de Mongaguá. Com 14 anos comecei a cursar oficinas de teatro no único centro cultural que havia na cidade e, depois de 1 ano entrei para a Companhia das Artes, o grupo que representava a cidade em festivais de teatro regionais.

Nesse momento, eu já tinha decidido o que eu queria fazer como futura profissão: ser atriz. Porém, para uma adolescente sem recursos financeiros, sair da própria cidade para tentar a vida artística em São Paulo, parecia impossível. Foi então que, em 2005, aconteceu algo muito importante, consegui uma bolsa ProUni e fui fazer o bacharelado e a licenciatura em Teatro pela Universidade Anhembi Morumbi, e, dessa forma, me mudei sozinha para a capital do estado de São Paulo, aos 19 anos.

**Figura 15:** Foto da apresentação do espetáculo teatral: O testamento do cangaceiro, de Chico de Assis, aos 15 anos, com a Companhia das Artes, em Mongaguá



Fonte: Arquivo pessoal

Importante aqui ressaltar a importância que as políticas públicas têm para o acesso e a permanência de estudantes desprivilegiados financeiramente, nas universidades. Fiz parte da primeira turma de bolsistas ProUni. Quando entramos na universidade, fomos muito discriminados, tanto pelos professores, quanto pelos outros alunos, que diziam que não tínhamos o tal do “merecimento”, para estar ali, porém, como na minha época a reprovação podia resultar na perda da bolsa, e o aproveitamento do curso era algo relevante para nossa manutenção dentro da universidade, éramos bons alunos. Com isso, essas falas equivocadas foram sendo revistas no decorrer da minha estadia na Anhembi Morumbi.

Dentro da universidade, aquilo que era apenas um hobby da criança-artista, foi ganhando contornos de futura profissão.

## 2. CAMINHOS E INTERSECÇÕES ENTRE AS ARTES

Os caminhos que percorri, passaram por diversas bifurcações, cruzamentos e confluências, o primeiro deles foi com a arte voltada para o público infantil. Logo, começo agora um relato não sobre como meu “eu-criança” encontrou a arte, mas como meu “eu-artista” encontrou as crianças.

Quando entrei na universidade, aos 19 anos, eu já vivenciava o teatro amador e as oficinas de teatro desde os 7 anos de idade, porém foi ali que comecei a entender essa arte como futura profissão, com todas as realizações, estudos e dissabores que a envolvem.

Na universidade, algo marcou minha trajetória. Todo final de ano tínhamos que fazer a montagem de um espetáculo, uma mostra de processo sob a orientação de um professor que seria o responsável pela direção. No segundo ano, o professor da disciplina que compreendia a montagem do espetáculo anunciou que faríamos um espetáculo infantil. É claro que toda a turma mostrou insatisfação com isso. Nós, jovens estudantes, estávamos ávidos por montar Brecht, Ibsen, Nelson Rodrigues, Plínio Marcos... Éramos, inexperientes e preconceituosos, logo montar *A ver estrelas*, de João Falcão, parecia uma afronta.

Isso envolve um grande preconceito que há contra a arte voltada para o público infantil, muitos consideram essa arte como “algo menor”, “não intelectualizado”. Carneiro Neto (2003) pontua os preconceitos que o teatro para crianças historicamente sofreu e como foi colocado sempre à margem dentro do panorama artístico. O autor menciona o círculo vicioso que envolve essa arte, que abrange: falta de interesse dos patrocinadores, o que resulta em produções sem verba, público desestimulado para assistir esses espetáculos feitos sem recursos e, com isso, os patrocinadores, objetivando divulgar suas marcas, seguem sem se interessar nesse segmento que têm baixa adesão de público, fechando o círculo.

Outro grande problema, segundo Carneiro Neto (2003), é que a sociedade parece ter atribuído tanto para o teatro, quanto para a literatura voltadas para crianças, o compromisso de transmitir bons valores, o que limita muito a profundidade dos espetáculos, pois nem sempre a arte precisa transmitir valores maniqueístas. Além disso, segundo o autor, isso acaba resultando em espetáculos cheios de intensões didáticas, com lições de moral e uma obsessão pelo final feliz. A arte deve libertar as crianças para que elas possam fruir da obra por meio de sua capacidade reflexiva, não apenas objetivando a felicidade e a euforia.

Essa problemática e esse preconceito, ano a ano vem diminuindo com montagens mais bem estruturadas, artistas que pensam e refletem sobre a arte voltada para a infância e com editais específicos para apoio financeiro. Porém, em 2006, ano em que se passou esse episódio

na universidade, ainda havia um pensamento negativo sobre espetáculos infantis, ainda mais para nós que éramos estudantes.

Montamos o espetáculo e esse professor sabiamente agendou nossa estreia para um orfanato que ficava próximo a universidade.

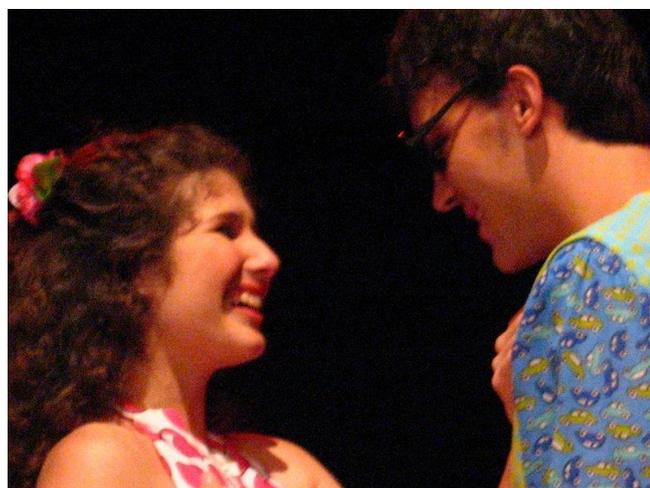
Estreia. Teatro lotado de crianças. Elenco composto por estudantes de teatro nervosos. Ao finalizarmos o espetáculo não escutamos nenhum aplauso. Pensei na coxia: “- Que fracasso!” Foi quando ouvimos a responsável pelo orfanato dizer às crianças: “- Pessoal, quando um espetáculo finaliza, nós aplaudimos! Vamos aplaudir!” Só aí me dei conta que era a primeira vez que aquelas crianças assistiam a um espetáculo de teatro. Ali, dentro da coxia, entendi que aquilo que tínhamos acabado de apresentar, tinha uma importância enorme.

**Figura 16:** Foto atuando no espetáculo: A Ver Estrelas, de João Falcão



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 17:** Foto atuando no espetáculo: A Ver Estrelas, de João Falcão



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 18:** Cartaz do Espetáculo: A Ver Estrelas



Fonte: Arquivo pessoal

Muitas pessoas têm uma visão antiquada da criança e a entendem como um ser que ainda não é, alguém que se tornará um ser humano completo no dia em que se tornar adulto. Kastrup (2000), problematiza essas formas de enxergar as crianças. A autora analisa algumas visões acerca da cognição infantil, como o construtivismo de Piaget, que entende o desenvolvimento humano de forma progressiva, onde a cognição da criança é sempre entendida como uma falta, que terá um fechamento na etapa da vida adulta e compara com outras visões, como a de Bergson, que pensa as transformações cognitivas sob o signo da divergência e diferenciação e não como evolução dentro de um tempo cronológico, e a visão de Deleuze e Guattari, que falam sobre o devir-criança, onde a criança coexiste com o adulto, não estando numa sucessão.

Pensando nessa visão, onde a criança não é um ser incompleto, o primeiro contato com uma linguagem artística é extremamente importante em qualquer etapa da vida humana, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta. “Oferecendo liberdade em forma de arte é que se consegue formar pensadores, estimular reflexões, derrubar conformismos e transmitir a noção fundamental de que não há limites para viver com intensidade” (Carneiro Neto, 2003, p. 09)

Quando escutei as palmas daquelas crianças que tinham acabado de experienciar o teatro pela primeira vez, tive a memória da criança que fui, e refleti que eu recordava de todos os espetáculos de teatro que assisti na minha infância quando eu era aluna do Programa Curumim

do SESC. Depois de adulta, porém, não foram todos os espetáculos que assisti que me marcaram, alguns eu mal lembro, o que mostra como as vivências da infância são importantes.

Dessa forma, com a ideiação de fazer uma arte de qualidade para crianças, eu e mais três colegas de sala decidimos fundar o Grupo Malaebaú, grupo em que trabalho até hoje como produtora e artista. Da formação inicial apenas eu permaneci todos esses anos, os outros integrantes foram seguindo outros interesses artísticos e trajetórias de vida, porém o objetivo de conceber espetáculos artísticos com estudo, embasamento e que não desmereça a criança, seguem presentes. Atualmente, trabalhamos com espetáculos de contação de histórias e não de teatro.

### **2.1.A atriz encontra a contadora de histórias**

As convergências entre teatro e contação de histórias são alvo de muitas polêmicas. É fato que podemos contar histórias de forma teatralizada, ou montar espetáculos de teatro narrativo, mas o que define e diferencia uma arte da outra?

Em 2010 fui convidada a integrar o projeto Teatro a Bordo, um caminhão-palco que percorre diversos estados do Brasil. Esse caminhão estaciona em ruas, praças, ou parques e monta uma estrutura que permite que uma programação composta por atividades artísticas e culturais, sejam realizadas em um palco.

**Figura 19:** Foto contando histórias no Teatro à Bordo



Fonte: Arquivo pessoal

Como esse caminhão permanece o dia todo nesse espaço, ele oferece uma programação diversa em linguagens artísticas, compreendendo: espetáculos de teatro para crianças e adultos, shows musicais, cinema ao ar livre, oficinas e... a contação de histórias!

Quando entrei nesse projeto, eu fui convidada para atuar como atriz no espetáculo adulto que acontecia a noite, porém a programação de contação de histórias estava vaga. O produtor do projeto então, que já sabia que eu trabalhava com o público infantil e gostava de ler e escrever histórias, me perguntou se eu não gostaria de tirar meus contos da gaveta e contar histórias preenchendo essa programação.

Fiquei curiosa e feliz com a proposta, porém eu não sabia absolutamente nada sobre essa arte. Um contador de histórias é um ator? O que o diferencia? Ele é um personagem? Um espetáculo de contação é como um espetáculo de teatro narrativo? Se não é, o que os diferencia? Meus questionamentos eram muitos, e, por esse motivo, ao aceitar a proposta me vi impelida a estudar sobre essa área que eu desconhecia.

Ao estudar, percebi então quantas polêmicas envolviam meus questionamentos. É possível encontrar, de um lado, contadores de histórias que não passaram pela vivência teatral, afirmando que os contadores de histórias que têm formação como atores não sabem contar histórias de maneira tradicional e sempre acabam caindo em clichês teatralizados. Patrini (2005) nos conta que

O contador tradicional, ou do meio rural, quando fala da sua arte de contar não faz qualquer referência ao teatro. Ele se recusa a reconhecer essa dimensão e, se tem conhecimento de algum contador de histórias que a reivindica, ele rejeita esta opinião e trata essa reivindicação como uma coisa estranha a seu ofício- (2005, p. 107).

De outro lado, há contadores que assumem a relação entre essas duas artes, como Patrini também aponta “Alguns entre eles, julgam esta discussão desprovida de senso. Argumentam que ‘a partir do momento que falamos ao público, há um lado teatral’” (2005, p. 166).

A autora observa que a teatralidade está presente mesmo entre contadores de histórias tradicionais e é possível observar isso na maneira como utilizam corpo, voz e gestos para darem vida a uma história, porém, para os contadores de histórias que negam a teatralidade em sua arte, “essa forma de expressão que podemos chamar de teatrais, são especificamente orais: elas procedem de uma improvisação verbal e gestual” (2005, p. 108).

Pessôa (2015) conta sobre sua experiência profissional unindo teatro e contação de histórias em sua trajetória artística e afirma que o teatro bebe na fonte das narrativas populares há muito tempo, como podemos observar nas montagens teatrais de contos de fadas. O autor

ainda afirma que “unir a cultura popular ao teatro, enriquece e valoriza nossa cultura e ainda descortina para novas gerações uma sabedoria popular que é milenar e nos move até hoje” (2015, p. 328).

Patrini (2005) pontua que essa necessidade entre os contadores de histórias, de estabelecer uma diferenciação de sua arte com a do teatro, é uma forma deles afirmarem a própria identidade e seu papel na sociedade.

Acredito que isso faz sentido. Esse ranço que muitos contadores tradicionais têm, vêm de injustiças cometidas na área. Por exemplo, muitos editais e contratantes, exigem que o contador de histórias tenha DRT, o que é um equívoco, pois o DRT é um registro em outra área profissional. Não há um registro profissional reconhecido oficialmente por órgãos públicos, para contadores de histórias. Ao exigir esse documento, contratantes e editais acabam favorecendo apenas um nicho de contadores: os que passaram pela formação artística em teatro, circo, dança, ou outra área que possua registro no DRT.

Outro ponto nevrálgico é o cachê destinado a essa área. Muitos editais oferecem um cachê absurdamente menor para os espetáculos de contação de histórias, o que em números traduz a desvalorização dessa arte, em detrimento a outras com melhor remuneração.

Patrini (2005) ao entrevistar diversos narradores e pedir que eles diferenciasssem sua arte do trabalho do ator, encontrou diversas oposições, mas que na prática não procedem. A autora pontua alguns elementos citados por esses narradores como, por exemplo, o número de pessoas em cena, o narrador estaria só, enquanto no teatro há um coletivo. Porém, ela problematiza que existem monólogos, espetáculos teatrais feitos por uma só pessoa. Eu acrescento ainda que nem todo contador de histórias trabalha sozinho, alguns contam em dupla, trio, ou com acompanhamento de um músico.

Outro ponto citado por esses narradores entrevistados é o do personagem. O contador seria ele mesmo e não um personagem. Porém, a autora frisa que há contadores de histórias que narram em primeira pessoa, assim como há atores que estão em cena buscando a sinceridade e a naturalidade em sua atuação.

Patrini (2005) também relata que alguns narradores argumentam sobre o texto, dizendo que o contador estaria mais livre para contar com suas palavras do que o ator que deve seguir uma dramaturgia. O que a autora também refuta, pois um ator pode trabalhar com improviso, da mesma maneira que o contador pode decorar textos ou poemas para recitar.

Alguns contadores citaram o uso de elementos cênicos como diferenciação, porém há contadores que utilizam bonecos, ou objetos para contar e Patrini (2005) problematiza que atores japoneses costumam encenar em espaços vazios. Para a autora, as fronteiras são difusas

e ela chega mesmo a duvidar que elas existam e acrescenta que “alguns contadores estão convencidos de que não somente podemos reconhecer similaridades entre as duas artes, mas que elas tendem cada vez mais a se interpenetrarem” (2005, p. 171).

Ferreira diz que para o elenco de seu grupo o que nos coloca na condição de contadores de histórias, é o fato de que, diferentemente de outros espetáculos em que o teatro é o foco, na contação de histórias nossa fala é voltada diretamente para o olhar do interlocutor.” (2015, p. 523).

Porém, a interação com o público não é um critério tendo em vista que Oida (2012), defende que o ator, tal qual um contador de histórias, deve estabelecer contato com o público num diálogo cooperativo, sem a necessidade de cenários, figurinos, iluminação, adereços, para que assim, ambos sejam coautores do processo criativo do espetáculo. O autor cita ainda como exemplo o Teatro Invisível de Boal, onde a comunicação com o público é fundamental.

Para mim, porém, essa afirmação da interação com o público tem coerência, no sentido em que o teatro pode, ou não, ter interação com o público, mas na contação de histórias a interação com o público é uma constante. Dordete, diz que “quem conta algo, o conta para alguém ou para muitos ‘alguéns’” (2015, p. 397), e que o olhar que comunica com o público é um dos pontos mais relevantes no trabalho de um contador.

O vínculo do narrador com o público é essencial, e esse é um elemento característico da contação de histórias. Como nem todo espetáculo teatral exige esse vínculo (que, no teatro se chama quebra da quarta parede), muitas vezes os alunos-atores ainda encontram dificuldade nesse vínculo de olhares – como qualquer iniciante na arte de narrar histórias. (2015, p. 397)

Em 2017 concluí minha especialização em contação de histórias e entrevistei alguns contadores sobre essas fronteiras entre o teatro e a narração para escrever meu artigo de conclusão de curso. Ao entrevistar a contadora Priscila Harder, que também é atriz, ela me respondeu “mesmo que eu conte uma história sem nenhum elemento cênico, (...) sem nenhum objeto, sem canção, sem música, somente eu, minha voz e meu corpo, vai ter elemento cênico. Por quê? Porque eu sou atriz, né?” (Corso, 2017, p. 09).

Acredito que é importante pontuar que não existe apenas uma forma de fazer teatro, nem apenas um tipo de contador de história e que quando falamos de arte, devemos sempre estar atentos a pluralidade de manifestações que existem dentro de cada linguagem, sendo que algumas confluem e outras se distanciam umas das outras.

O Grupo Malaebaú que fundei e sou responsável, iniciou com espetáculos teatrais, mas hoje trabalha prioritariamente com a contação de histórias. Foi nessa arte que encontrei grande

prazer no estudo, pesquisa, produção e atuação. É como contadora de histórias que hoje me reconheço enquanto artista. Porém, não desconsidero a presença do teatro no meu trabalho, assim como Priscila Harder disse, o teatro sempre estará presente no meu trabalho de contadora de histórias, tendo em vista que sou atriz, e a contação de histórias trabalha diretamente com o “Eu” do contador, com nossas experiências e repertório. Além disso, é importante sempre estar atento ao que nos alerta Ferreira: “o trabalho artístico não deve curvar-se a limites e patrulhamentos formais” (2015, p. 522) e, apesar de afirmar que meu trabalho atualmente não é teatro, e sim contação de histórias, por defender a importância da identidade dessa linguagem e por meus estudos na área, concordo que as fronteiras dessas duas artes realmente são difusas.

### **2.2.A contadora de histórias encontra a musicista**

Desde que iniciei meu trabalho como contadora de histórias, a música sempre esteve presente. Havia um músico que me acompanhava tocando violão, enquanto eu cantava canções ou conduzia brincadeiras musicais que permeavam as histórias.

**Figura 20:** Foto do meu primeiro espetáculo de contação de histórias, com o violonista Jorge Lampa



Fonte: Arquivo pessoal

Antes de contar histórias eu já havia estudado canto, tanto na faculdade, como em cursos livres e, mais tarde, no curso técnico em canto da ETEC de Artes, tendo em vista que o trabalho do ator exige frequentemente essa habilidade. Pavis (2017) nos aponta que a música de cena ganhou grande importância nos últimos anos, sendo responsável por criar ritmo e dinâmicas nos espetáculos. Além disso,

Durante muito tempo (historicamente) e sistematicamente (teoricamente), separados em sua busca de especificidade, música e teatro estão muito mais de acordo, atualmente, sobre sua complementaridade. Está-se redescobrendo a musicalidade dos textos e se evidencia a teatralidade de uma música. (Pavis, 2017, p. 256)

São muitas as intersecções da música e do teatro, mesmo quando nos referimos a palavra falada. No trabalho do ator, por exemplo, é comum ouvirmos a frase “partiturar um texto”, esse processo consiste em identificar como aquelas palavras podem ser ditas pensando em propriedades do som: timbres, duração, alturas, intensidades. Esse processo pode ser proposto pela interpretação de cada ator, ou, como aponta Pavis, alguns autores “escrevem textos notando as pausas e encadeamentos, as cadências, ligações, staccati, tempos rápidos ou lentos, em suma, esforçando-se para prever o ritmo da enunciação cênica do texto” (2017, p. 280), o que mostra a preocupação com a musicalidade do texto falado e sua importância para a encenação.

Acho muito interessante que se pensarmos na palavra falada, o que chamamos de sotaque em português, em espanhol se traduz como acento. Porque realmente é a acentuação das palavras o que produz a musicalidade que identificamos como identidade sonora de determinado povo, ou região. Acentuação como vemos também na música. Um dos elementos que nos faz identificar se é um samba é paulista, carioca ou nordestino, é a acentuação que a percussão faz.

Logo, o texto falado também pode ser música, com acentuação, partitura e reproduzido pelo corpo do intérprete, que vibra tal qual um instrumento musical para produzir a sonoridade. Por entender a relação próxima da música com o teatro e, pensando em abrir possibilidades dentro do meu trabalho artístico, sempre me interessei em estudar mais sobre a música. Cheguei a estudar sanfona, por um curto período, em aulas particulares, porém, ao me tornar contadora de histórias, a vontade de aprender um instrumento musical para que eu mesma pudesse me acompanhar em minhas apresentações artísticas, se tornou ainda mais latente.

Sempre achei muito bonito contadores de histórias que se apresentavam sozinhos, tocando algum instrumento musical. Isso me remetia à contadores de histórias ancestrais, como os jograis medievais e os griôs africanos, que podiam exercer a função de músicos e narradores concomitantemente, como apontado por Ribeiro (2013).

A música tem um poder de reunir pessoas, de dar dinâmica às apresentações, “a música produz uma atmosfera, pinta um ambiente, uma situação, um estado de alma” (Pavis, 2017, p. 255), além disso, há musicalidade nas palavras oralizadas.

Perceber os sons e sua materialidade física como frequências com intensidades, duração, direcionalidades e timbres específicos que percorrem o espaço e tocam os corpos é fundamental para o trabalho vocal e musical nas artes performativas. (Dordete, 2015, p. 393)

Há também um paralelo que podemos traçar no âmbito da recepção de ambas as formas de vocalizar a palavra, pois “quão perto habitam a palavra que se canta e a palavra que se fala, pois elas desvelam sentidos múltiplos para cada pessoa que as recebe” (Bedran, 2015, p. 387), e, nesse contexto a arte da contação e da música se assemelham muito, pois ambas ecoam no campo afetivo do ouvinte. Algo alegre para mim, pode evocar uma memória e até mesmo uma tristeza para o outro, ou, algo cheio de significados para mim, pode não representar absolutamente nada para o outro. Esse é um dos fatores que me encantam nessas artes, o fato que cada um pode tirar delas o que sua subjetividade necessita para o momento.

Foi com esse desejo de me tornar uma contadora de histórias musicista, e tecer com fio duplo minha arte, calcada na palavra falada e na palavra cantada, mas também nos dizeres das melodias instrumentais, que nasceu meu desejo de aprender a tocar rabeca.

Foi então que em 2013 passeando pela cidade de Paranapiacaba, encontrei um construtor de rabecas expondo seus instrumentos na praça e, nesse momento, senti que aquele era o instrumento que eu procurava. A rabeca é um instrumento que se assemelha muito ao contexto do contador de histórias, pois ela também é um elemento da cultura oral e sua aprendizagem é feita, muitas vezes, sem notações ou métodos formais. Tal qual o contador de histórias, cada rabeca é única e tem voz própria; não existe uma rabeca igual a outra, pois ela é um artesanato feito manualmente pelos construtores e, dessa forma, cada rabeca tem personalidade e timbres distintos. Não é um instrumento padronizado e cada contador pode afiná-la conforme seu contexto ou suas necessidades ditarem.

Quando a vi pensei: “- Essa é a contadora de histórias do universo musical!”, e pensei que ela seria excelente para o trabalho que desenvolvo.

Além disso, no Brasil há uma tradição de recitadores rabequeiros. É grande a relação da rabeca com a poesia oral como nos mostra Padilha (2021) e, a união da palavra e da música, era o meu interesse principal com o instrumento.

Em 2013 iniciei então meus estudos no instrumento por meio de aulas particulares com o rabequeiro Filpo Ribeiro. Depois de um ano e meio de aulas, me interessei no curso livre de rabecas, projeto da Casa dos Arcos, idealizado pelo rabequeiro Felipe Gomide, que oferece aulas coletivas do instrumento. Dessa forma, adentrei mais o universo da música.

A Casa dos Arcos também fomenta a Orquestra livre de rabecas, coletivo composto por alunos da casa e convidados, que realiza apresentações em eventos e equipamentos culturais. Em 2018 passei a fazer parte da orquestra.

**Figura 21:** Foto de apresentação com a Orquestra livre de rabecas, no SESC Guarulhos



Fonte: Arquivo pessoal

Quando viajei para a Argentina para participar de um festival de narração de histórias, ouvi de uma contadora peruana a seguinte constatação: ‘ - Os contadores de histórias brasileiros são muito musicais, não é? Sempre que vejo alguém do Brasil contando, há algum instrumento ou elemento musical no espetáculo’.

Eu concordo com essa contadora de histórias. Pela minha experiência assistindo a outros contadores estrangeiros e participando de festivais internacionais, realmente percebo que aqui no Brasil essa união entre palavra e música nos espetáculos de contação é muito forte.

**Figura 22:** Foto de apresentação no festival Puro Cuento, em Lima, no Peru



Fonte: Arquivo pessoal

Acredito que isso tenha um viés cultural, mas também um viés econômico. Muitos contratantes valorizam espetáculos de contação de histórias musicais, e isso auxilia para que o mercado cresça nessa área.

Mas, por que contar histórias com música?

A música, tal qual as histórias, evocam memórias, sentimentos. São passíveis de múltiplas interpretações, aguçam a sensibilidade e a imaginação, além de que, ambas são parte do patrimônio cultural de um povo. Mauro e Coelho nos apontam que

Todo indivíduo ao se relacionar com a música, toma contato com sua história, sua identidade e sua cultura; através da música, como forma de linguagem, articula suas respostas à experiência e compartilha suas observações. A música está presente em todas as culturas, e, através dela, é possível transmitir cultura de uma geração à outra. Estimular as potencialidades musicais de cada indivíduo é contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez que a música integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos. (2009, p. 181)

Eu poderia descrever a contação de histórias com os mesmos atributos. Ela também está presente em todas as culturas, faz parte da transmissão de sabedorias populares, estimula e integra diversas potencialidades humanas e são parte da identidade e história de diferentes povos.

Histórias e músicas são utilizadas desde a primeira infância, no acalanto de bebês. Bedran nos aponta que “ainda no útero, a criança escuta sons orgânicos seus e da própria mãe, de modo que esses ruídos são a primeira música que a criança cria e ouve” (2015, p. 387). Depois, nas brincadeiras, a música e a oralidade estão presentes nas rimas, nas parlendas, nos versos cantados.

Brito (2003), nos traz que crianças pequenas podem não compreender completamente as histórias porque ainda estão adquirindo vocabulário, e, por esse motivo, a musicalidade das palavras tem papel fundamental no entendimento da história. Bedran também contribui, afirmando que:

A criança nos primeiros anos de vida tem uma leitura parcial da narrativa, percebendo mais o afeto presente naquele momento do que propriamente o conteúdo do conto. Ela “lê” a voz do narrador, a musicalidade das inflexões naturais do texto e principalmente a proximidade do outro. (2015, p. 387)

Assim, há várias possibilidades de contar histórias com música, seja apenas falando esse texto e contando com a musicalidade das palavras, seja criando ambientações sonoras com

recursos e elementos não estruturados, ou tocando um instrumento musical. Podemos musicar contos, ou ainda contar canções.

Muitas canções são contações de histórias, podemos aqui lembrar as narrativas de Luiz Gonzaga que, de forma exímia, contava enquanto tocava sua sanfona, como é o caso da música *Samarica Parteira*, ou *Amanhã eu vou*, que conta a Lenda da Carimbamba. Dominginhos também, contava uma história por meio da canção *Enchendo o saco*, e a grande Dalva de Oliveira gravou *Estrela do Mar*, que é baseada em uma lenda popular.

A música e a narração estão intimamente ligadas e é possível identificar isso em várias manifestações populares. Valdeck de Garanhuns frisa que “alguns dos nossos folguedos são verdadeiros celeiros de contação e de contadores de histórias. Os brincantes do bumba meu boi, cavalo-marinho, nau catarineta e do teatro de mamulengos, por exemplo, são contadores de muitas histórias” (2015, p. 58) e acrescenta que a própria brincadeira dramática é uma narrativa.

Em 2019 soube da licenciatura em música oferecida pela UnB e, no ano seguinte, em meio a pandemia, iniciei a trajetória nesse curso. Ser aluna dessa licenciatura me possibilitou entrar em contato com literaturas e conceitos teóricos sobre educação musical, assim como escrever artigos e integrar os congressos da ABEM 2021 e 2022, experiências acadêmicas que eu não possuía anteriormente e que foram muito agregadoras para a minha formação e desenvolvimento do meu pensamento crítico sobre educação musical.

No decorrer dos semestres temos disciplinas referentes ao estágio obrigatório que devemos cumprir. Eu tentei fugir de todas as formas dessas disciplinas, tendo em vista que eu já dava aulas de teatro e de contação de histórias desde o ano de 2006 e achava que não seria necessário voltar a ser estagiária em aulas de artes, mas não consegui escapar. Porém, realmente, somente o tempo pode dizer se um fato será bom ou ruim futuramente, e, no ano seguinte, tive a agradável surpresa de ser convidada para ser professora de musicalização na escola de educação infantil onde estagiei.

Passei então a experienciar a prática dessa nova área de atuação profissional que eu estava estudando na licenciatura e a conhecer de fato como se portava em campo a educadora musical que eu estava construindo. Dessa forma, o ano de 2023 me trouxe muitas descobertas acadêmicas, profissionais e pessoais sobre essa nova profissão que eu estava adentrando.

Percebi que as linguagens artísticas são imanentes em mim e em minha atuação e isso é muito benéfico para as crianças, pois integrar diferentes áreas do conhecimento artístico dentro das aulas de música, enriquece as propostas pedagógicas, diversificam estratégias de ensino, auxiliam a conquistar a atenção dos alunos por meio de recursos lúdicos e contextualizam as

atividades que estão sendo aplicadas, para que os alunos criem um sentido ao que estão aprendendo.

Mediante o desafio de realizar 33 aulas por semana com bebês e crianças bem pequenas, faixa etária em que a ludicidade é fundamental, me propus a integrar o uso da narração, de recursos cênicos e de atividades musicais em vivências lúdicas.

**Figura 23:** Foto lecionando música para o G1 de uma das escolas privadas



Fonte: Arquivo pessoal

Minha formação e experiência por diversas linguagens artísticas convergem na educadora que sou. Para mim, a contação de histórias não é uma ferramenta dentro das minhas aulas de música assim como a música não é uma ferramenta dentro das minhas apresentações de contação. Ambas são artes autônomas que podem caminhar juntas em determinados momentos, mas que estão completas em sua totalidade, podendo apresentar benefícios, estética e tipos de fruição próprios, seja para os alunos, no caso de uma aula, ou para o público no caso de uma apresentação.

### 3. EXEMPLOS DE AULAS QUE ABRANGEM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, A MÚSICA E O TEATRO

Nesta seção, apresentarei alguns exemplos de aula que integram diferentes linguagens artísticas partindo de temas variados, que podem ser algo imagético, temáticas sociais e identitárias, ou mesmo, o próprio corpo humano.

A forma de integração dessas linguagens, pode partir de diferentes recursos, como, por exemplo, o uso de livros, objetos não estruturados, fantoches, brincadeiras musicais, ou mesmo a forma como a aula é conduzida de uma atividade a outra.

**Figura 24:** Foto de mediação de leitura durante a aula de música do berçário, em uma das escolas privadas



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 25:** Foto de brincadeira cênica com o pandeiro durante a aula de música



Fonte: Arquivo pessoal

Os exemplos que serão expostos foram aplicados nos contextos em que atuo como artista educadora. Atualmente, ministro aulas para a primeira infância em duas realidades distintas: Na primeira, sou a professora de música responsável por planejar e ministrar as aulas de maneira solo em duas escolas privadas que fazem parte da mesma rede. As aulas são destinadas para crianças de 0 a 3 anos de idade, divididas em turmas denominadas: berçário (para crianças de 0 a 1 ano de idade), G1 (para crianças de 1 a 2 anos de idade) e G2 (para crianças de 2 a 3 anos de idade). As duas escolas são localizadas em bairros elitizados da cidade de São Paulo. As aulas nessas escolas têm 30 minutos de duração; a lotação máxima de cada sala é de 18 crianças e quem as acompanha são a professora de cada turma e a auxiliar de classe. Nessas escolas totalizo 33 turmas por semana.

O segundo contexto em que trabalho é o PIAPI, sigla que denomina o Programa de Iniciação Artística para a Primeira Infância, da Prefeitura de São Paulo. O programa, que é gerido pela Secretaria Municipal de Cultura, tem parceria com a Secretaria Municipal de Educação e acontece tanto em CEUs (Centros de Educação Unificados), localizados em bairros periféricos da capital, quanto em equipamentos públicos de responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura, como: bibliotecas, teatros, casas de cultura, centros culturais, a escola municipal de iniciação artística (EMIA) e outros espaços parceiros da rede intersetorial. Nesse programa, sou contratada como Artista Educadora da linguagem de teatro, porém o programa não exige que as aulas sejam focadas em uma única linguagem artística, pois como seu próprio nome já indica, é um programa de iniciação artística, dessa forma, vivências artísticas multilinguagens são valorizadas e incentivadas.

**Figura 26:** Foto de encontro do PIAPI



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse programa o educador não trabalha sozinho, ele sempre tem um parceiro de uma linguagem diferente da sua, para que as aulas não sejam focadas em uma única arte. Monteiro (2022), recomenda que uma prática de artes integradas deve ser conduzida por pelo menos dois profissionais de áreas distintas e é exatamente isso que esse programa faz, pois visa a integração das artes.

Durante esse ano de 2023, minha parceira é da linguagem da dança. As aulas são planejadas e ministradas conjuntamente e têm 1 hora e meia de duração. Na dinâmica que adotamos como dupla, cada uma de nós conduz 40 minutos da vivência e os 10 minutos finais são destinados a um lanche coletivo em forma de piquenique, promovendo assim a socialização, a interação entre as famílias, trocas culturais e o livre brincar.

Nessa dinâmica de 1 hora e meia de encontro, enquanto uma artista educadora está conduzindo sua proposta a outra está dando suporte para que as crianças acompanhem o que está sendo desenvolvido, seja auxiliando, caso alguém tenha alguma dificuldade, seja apenas realizando a atividade para que as crianças possam imitar, tendo em vista que a aprendizagem por imitação é muito importante, como já apontado por Mauro e Coelho (2009) e grandes educadores musicais como Kodály (Silva, 2012) e Suzuki (Ilari, 2012), além disso, Cunha (2019) citando Holm aponta que em aulas para bebês o adulto deve estar verdadeiramente presente, num contato de igual para igual. Logo, ver um adulto fazendo a atividade proposta para que ela possa imitar, é muito importante.

No PIAPI, os responsáveis por cada criança não se restringem a serem observadores da aula; todos participam e realizam as atividades que estão sendo propostas. Isso torna a família parte essencial da vivência, aprendendo, criando vínculos, ampliando repertórios e tecendo novas experiências artísticas junto às crianças.

O estímulo familiar é muito importante para a aprendizagem da criança, como aponta Suzuki (Ilari, 2012). Dessa forma, ter as famílias integrando as atividades e dando continuidade nas propostas que foram desenvolvidas nos encontros, durante toda a semana em suas casas é um diferencial desse programa e auxilia no desenvolvimento da turma.

O PIAPI é um programa gratuito, destinado à crianças de 0 à 5 anos de idade e seus responsáveis. As turmas têm em torno de 10 famílias participantes e, nesse ano de 2023, estou atuando no Teatro Flávio Império, localizado no bairro do Cangaíba, zona leste, periferia da capital. Nesse programa totalizo 3 turmas.

Os contextos são distintos, incluindo as denominações que temos. Nas escolas sou contratada como professora, já no PIAPI, como artista educadora, o que muda a visão que os contratantes têm dos profissionais e o que esperam de nós. Nas escolas, que fazem parte da

educação básica, é esperado que o professor tenha um planejamento anual que deve ser seguido com objetivos a serem desenvolvidos, metodologia, procedimentos e que foque na linguagem da música, tendo em vista que a disciplina que ministro tem esse nome. Já o PIAPI, é muito mais aberto. O artista educador é o profissional que alia suas duas profissões (artista e educador), nunca deixando uma para priorizar a outra. Dessa forma, partindo de seu repertório, do que a comunidade mostra como interesse e de desafios que surgem, elabora e conduz vivências artísticas, com absoluta liberdade para adaptar o percurso e modificar sua proposta sem precisar notificar um superior, ou alterar um planejamento entregue no início do ano, sendo que esse documento nem existe de forma protocolar como existe na escola, o planejamento é feito a cada semana de forma oral entre cada dupla de artistas educadores.

No PIAPI não se trabalha com o conceito de aula, mas sim de encontro, o que permite uma dinâmica mais aberta ao acaso, do que em uma aula onde já se pressupõe que alguém irá ensinar enquanto outros irão aprender.

Dessa forma, o aprendizado no PIAPI é feito num contexto informal, onde tanto os artistas educadores podem aprender com a criança e suas famílias, quanto o contrário, estabelecendo dessa forma uma troca de saberes democrática e sem hierarquias. Essa visão se afina com o que educadores contemporâneos propunham para a educação musical, como Schafer frisava “Não há mais professores, mas uma comunidade de aprendizes” (Fonterrada, 2012, p. 293), evidenciando sua visão democrática sobre o processo de ensino. O conceito de encontro se assemelha também com o que Koellreutter (Brito, 2015) preconizava sobre o ensino da música, defendendo um contexto dialógico e horizontal, onde todos estão juntos para ensinar e aprender.

Para o planejamento de cada aula, ou encontro semanal, a escolha de um tema norteador ganhou muita importância. O tema auxilia o fluxo que encaminha o aluno de uma atividade para outra, além de acessar um universo lúdico que atrai a atenção dos alunos e auxilia para que eles se mantenham concentrados.

No PIAPI, como planejamos as aulas em dupla, escolher um tema para o encontro, facilita para que as atividades que ambas iremos propor dialoguem.

Para a elaboração de aulas de 30 a 40 minutos, com crianças de 0 a 5 anos de idade, costumo dividir a minha aula em 5 momentos: acolhida, aquecimento, apresentação da proposta, aprofundamento da proposta e despedida, com no mínimo 6 atividades distintas, levando em consideração que a atenção e a capacidade de concentração nessa faixa-etária são reduzidas e os bebês e as crianças bem pequenas tendem a dispersar em atividades muito longas. Essa estrutura da aula, adaptei da proposta de Salviano (2019), que também recomenda a

divisão da aula em momentos, porém a educadora denomina e conduz esses momentos de outra forma. Essa estrutura ajuda para que a aula tenha dinâmica e atraia a atenção dos pequenos.

Ainda segundo Salviano (2019) é importante que a canção de acolhida para iniciar a aula e a canção de despedida sejam sempre as mesmas, tendo em vista que rotinas nessa faixa-etária são muito importantes. A rotina faz com que as crianças se sintam confortáveis, confiantes, menos ansiosas e mais abertas ao conteúdo. Outra rotina importante que tenho é a música de chamar a história, que consiste em uma canção acompanhada de um jogo de dedos, que é executada sempre que uma história será contada. Essa canção, diferente das canções de acolhida e despedida, não é executada toda aula, mas sim quando há a presença de uma história narrada ou lida, e, como vocês verão nos exemplos constantes nesse capítulo, essa atividade não está presente em todas as aulas, o que está presente diariamente é uma narrativa condutora.

Um recurso que utilizo para garantir a atenção das crianças é a curiosidade. Em todas as aulas trago uma mochila que chamo de: “Mochila das surpresas”, nela sempre trago um elemento diferente para as aulas, podendo ser instrumentos musicais, livros, tecidos, fitas, bonecos e outros elementos lúdicos. Como as “surpresas” sempre aparecem em toda aula, e isso se tornou parte da rotina, toda vez que aproximo a mochila de mim, todos se sentam curiosos para saber o que será apresentado no dia. Essa ideia eu adaptei da proposta de Cunha (2019). Na proposta da educadora ela utiliza uma caixa, porém como muitas vezes as surpresas são volumosas e não caberiam numa caixinha, utilizo a mochila.

Outro recurso para manter a atenção dos pequenos é a mudança da plataforma sonora onde eles irão fruir das músicas e sonoridades. As músicas podem ser tocadas por mim, utilizando a rabeca que me acompanha em todas as aulas, podem ser cantadas à capela, podem ser cantadas e acompanhadas por instrumentos percussivos, ou ainda reproduzidas na caixa de som. Percebo que essa mudança de meios para a execução das músicas, faz com que as crianças sempre se atenham às mudanças de atmosfera que cada atividade possui. Além disso, a plataforma onde a música será executada é decidida de acordo com as necessidades de cada atividade. Se preciso estar com as mãos livres para fazer gestos e movimentos, onde as crianças precisam me imitar, a rabeca não é a melhor escolha para esse momento e, nesse caso, a caixa de som se torna um recurso muito importante, da mesma forma, se o objetivo da atividade é a apreciação de uma música de determinada cultura, ou artista. Porém, se preciso que as crianças reproduzam em instrumentos percussivos um ritmo, o melhor a fazer é utilizar pandeiros, tambores, ou chocalhos para que eles possam imitar, mas se o foco da atividade é a melodia e a percussão corporal, a canção pode ser apenas cantada, sem o uso de instrumentos musicais externos ao próprio corpo.

A estrutura da aula dividida em momentos, também faz parte da rotina, como pode ser observado nas subseções que apresento a seguir:

### **3.1.Exemplo 1 - Cantigas populares**

O objetivo dessa aula era trabalhar de forma lúdica o desenvolvimento rítmico e melódico, junto ao repertório de cantigas da cultura popular, aliado a mediação de leitura.

Como dito anteriormente, toda aula inicia com a mesma canção de acolhida. Durante o ano de 2023, escolhi para esse momento a música: “Olá, como vai”, de autoria de Marcelo Serralva. Essa canção é executada na rabeca e solicito que as crianças batam palmas, pés e se movimentem conforme a letra da canção, focando no desenvolvimento rítmico e melódico.

Após a canção de acolhida, convido as crianças para fazerem um aquecimento corporal. Nesse dia, coloquei a música Baião destemperado, do grupo Barbatuques e ao som dessa canção batemos por diversas partes do corpo, trabalhando dessa forma, o ritmo aliado ao esquema corporal, investigando quais as sonoridades que cada parte do corpo produz.

Depois desse aquecimento, passamos para a nossa “música para chamar histórias” que é cantada com um jogo de dedos. A canção extraída da cultura popular, é realizada espalmando as duas mãos uma com a outra e mexendo cada par de dedos conforme as sílabas de cada frase são cantadas. A letra é a seguinte:

*Uma história, (mexer dedões)*

*Eu vou contar, (mexer os dedinhos)*

*Nossos ouvidos, (mexer os indicadores)*

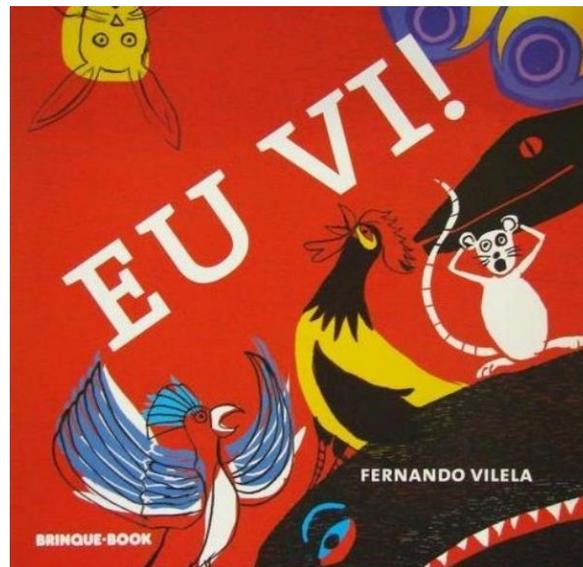
*Vão escutar, (mexer os anelares)*

*Olê, olê, olê, olê, olá (cruzar os dedos médios).*

Após esse momento, eu tiro da “mochila das surpresas”, o livro: “Eu vi!”, de autoria de Fernando Vilela, e assim está apresentada a proposta da aula.

Esse livro interativo, trabalha com imagens. Apenas um pedaço de cada imagem é mostrada e é solicitado aos alunos que adivinhem de que animal é cada uma daquelas partes.

**Figura 27:** Capa do livro *Eu vi*, de Fernando Vilela



Fonte: Arquivo pessoal

Cada animal que aparecia eu perguntava para os alunos se alguém lembrava de alguma cantiga com seus nomes e, dessa forma cantamos as cantigas: O sapo não lava o pé, sapo cururu, borboletinha, a cobra não tem pé, coelhinho, a baleia, meu galinho, a janelinha, entre outras.

Depois, como aprofundamento da proposta, distribuí chocalhos para as crianças e, ao ler o livro novamente, cantamos cada canção acompanhando as melodias com os instrumentos, fazendo dessa forma, o que muitas crianças pedem ao ouvir uma história, a famosa frase: “-Conta de novo?”, só que dessa vez não só com o acompanhamento melódico, mas também o rítmico de cada cantiga.

A repetição é muito importante na primeira infância. Suzuki (Ilari, 2012), já alertava que os adultos é quem se cansam da repetição, não as crianças. Percebo em minhas aulas que, realmente, quanto mais o repertório é repetido, mais elas se sentem confortáveis e apropriadas do conteúdo.

Por fim, encerrei com a canção de despedida, de minha autoria.

Nesse encontro, a música integrada à literatura foi marcante para o desenvolvimento da aula. Seria possível fazer uma aula de música onde apenas cantamos as cantigas populares juntos, primeiro focando na melodia, depois na rítmica, como foi realizado, porém aliar essa atividade à mediação de leitura, proporciona o acesso a mais uma linguagem artística que tem potencialidades próprias. Além disso, o livro traz uma ligação entre as cantigas que estão sendo lembradas, traçando um fio condutor entre elas.

Diversos educadores musicais defendem a integração da música com a palavra, como Orff (Bona, 2012), Paynter (Mateiro, 2012) e Schafer (Fonterrada, 2012). De acordo com as autoras investigadas, Schafer defende que as artes possam confluir entre si, sem que se sobreponham, e, podemos observar isso nesse exemplo exposto. A literatura e a música estão unidas por uma proposta, porém não se sobrepõem.

### **3.2.Exemplo 2: Cultura indígena**

Trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas é extremamente importante para a formação dos alunos, além de fazer parte de legislações educacionais e documentos normativos, como consta na lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e na BNCC (Brasil, 2018). Apesar disso, muitas escolas, principalmente da rede privada, onde a fiscalização é menor do que em escolas públicas, ainda são insuficientes no cumprimento dessas leis.

Essa proposta foi desenvolvida para as celebrações do Agosto Indígena. E, além de objetivar ampliar o repertório cultural dos alunos, promover a socialização e conscientizar sobre a diversidade, também objetivava desenvolver a percepção, explorar fontes sonoras diversas, conhecer diferentes timbres, ampliar a capacidade de escuta e o desenvolvimento rítmico.

Iniciamos com a mesma música de acolhimento que nos acompanha durante esse ano.

Para aquecimento corporal, aprendemos a música Yapo, gravada pelo Palavra Cantada. A palavra Yapo, vem do tupi e significa barro. Nessa canção, a cada sílaba, as crianças devem fazer um gesto, e, dessa forma, a melodia é acompanhada pela percussão corporal.

Trabalhar o movimento e a expressão corporal, gestualidade e música, está presente na proposta de diversos educadores musicais que influenciaram o pensamento contemporâneo, como Dalcroze (Mariani, 2012), Orff (Bona, 2012) e Willems (Parejo, 2012). Durante esse aquecimento, peço para as crianças fazerem alterações na música, como executá-la de forma lenta, depois rápida, fraca, ou forte, e, assim, por meio de uma brincadeira, conteúdos musicais são desenvolvidos, como o ritmo, a duração e a intensidade.

Essa canção acompanhou todo o mês de agosto, tendo em vista que as crianças demoraram mais de uma aula para conseguir executá-la, porém, notou-se grande prazer na aquisição desse repertório.

Depois, aproximei de mim a “mochila das surpresas” e mostrei para os alunos um instrumento musical indígena, um maracá, confeccionado por indígenas do povo Kariri Xocó. Nesse momento o instrumento passou por cada criança para que elas pudessem tocar e conhecer sua sonoridade. Esse momento é muito importante tendo em vista que as crianças inseridas em

uma aula coletiva também estão trabalhando a socialização, como Suzuki (Ilari, 2012) e Salviano (Salviano, 2019) nos alerta, logo, compartilhar um instrumento, ouvir o som que ela mesma produz, ouvir o som que seus colegas fazem e aprender a esperar sua vez, é de grande importância para o desenvolvimento.

Depois desse momento, cantei a mesma música de chamar a história descrita na aula anterior e, aproximando de mim a “mochila das surpresas”, fui retirando objetos e instrumentos musicais para contar a história de como nasceu a noite, do livro de mesmo nome de Daniel Munduruku. A história foi narrada com fantoches, objetos e instrumentos musicais simbolizando elementos. O chocalho de sementes simbolizava o rio, o chavilhão o sol e o maracá o caminhar do guerreiro.

**Figura 28:** Foto da contação da história: Como nasceu a noite



Fonte: Arquivo pessoal

Depois da história, os alunos tiveram um momento de exploração livre de cada instrumento musical utilizado, investigando assim diferentes timbres e explorando fontes sonoras diversas.

Por fim, pendurei o tecido que fez o papel de rio na história e atrás do tecido toquei cada um dos três instrumentos e pedi para que as crianças adivinhassem qual era: o sol (chavilhão), o rio (chocalho de sementes), ou o guerreiro (maracá).

Para finalizar tocamos a habitual canção de despedida.

É possível observar nesse planejamento a integração de diferentes linguagens artísticas, a música é muito presente, assim como a contação de histórias e o uso de elementos cênicos. Mais uma vez, as linguagens não se sobrepõem e sim dialogam. Além disso, os alunos puderam conhecer um instrumento original construído por indígenas do povo kariri-xocó e uma lenda escrita por um autor indígena, o que conflui com o que é apresentado na BNCC (Brasil, 2018) e na lei 10.639/03 (Brasil, 2003) sobre a importância de trabalhar a diversidade e a cultura afro e indígena nas escolas.

Além disso, as propostas apresentadas estão dentro de diversos campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, também propostos pela BNCC (Brasil, 2018).

### **3.3.Exemplo 3 – Pés**

Essa proposta foi desenvolvida no PIAPI e faz parte de um planejamento para três encontros, sendo um focado nos pés, outro nas mãos e um sobre o corpo todo. Como será possível observar, no PIAPI podemos abrir ainda mais para outras linguagens artísticas, indo até as artes visuais.

O encontro iniciou com a mesma música de acolhida executada por mim na rabeça e, em seguida, a minha parceira, que é da linguagem da dança iniciou com um aquecimento focado nos pés.

Enquanto ela conduzia a atividade eu dava suporte, fazendo o que ela solicitava, para que as crianças pudessem me imitar, ou interagindo com as crianças.

Começamos massageando os pés. Como nesse contexto a família é participante, foi solicitado que os responsáveis massageassem os pés dos bebês que, diferente de uma criança um pouco maior, ainda não possui coordenação para fazer isso de forma autônoma. A articulação também foi foco do aquecimento inicial, mexendo dedos, tornozelos e estendendo esses movimentos por toda a perna e corpo. Depois as crianças foram estimuladas a caminhar pela sala utilizando diferentes partes dos pés (somente a ponta, o calcanhar, borda externa, borda interna), utilizar os planos: baixo, médio e alto e fazer ações com os pés.

Depois, propus a canção “Ponta e calcanhar”, que aprendi com a educadora musical Patrícia Salviano, pedindo para as crianças movimentarem a ponta do pé ou o calcanhar de acordo com a canção. Após esse momento, passei para a canção “Tic, tic, bicicleta”, de Shauan Bencks, simulando um passeio de bicicleta onde o movimento das pernas e dos pés são muito importantes.

Para iniciar a contação de histórias, mais uma vez fiz a “música de chamar histórias”, com o jogo de dedos e, dessa forma, iniciei a narração de “A formiguinha e a neve”, conto da cultura popular, compilado por Sílvia Romero. Esse é um conto acumulativo, que narro de maneira musical, acompanhada da rabeca. Nessa história uma formiga fica com o pé preso na neve e, para libertar-se, pede ajuda para vários elementos da natureza. Cada elemento da natureza que entra na história, faz com que a música aumente e as crianças são estimuladas a cantar junto, trabalhando dessa forma a melodia e a memória.

Os elementos que vão surgindo, são simbolizados por atuações ou gestos que solicito que as crianças interpretem, desenvolvendo dessa forma a expressão e a criatividade.

Quando contei essa história nas escolas em que trabalho, após a finalização da narrativa, utilizamos instrumentos musicais para acompanhar ritmicamente a canção. No PIAPI, porém, não temos instrumentos disponíveis, sendo assim, não foi possível realizar essa parte dentro desse contexto.

Por fim, distribuímos folhas, lápis de cor e giz de cera, para que as crianças circulassem seus próprios pés e pintassem livremente. Os bebês e as crianças bem pequenas que ainda não desenvolveram a coordenação motora para fazerem essa parte da atividade, eram auxiliadas por seus familiares, o que também é importante, pois fortalece o vínculo da criança com seu cuidador.

**Figura 29:** Foto de um pai auxiliando o bebê a circular os pés



Fonte: Arquivo pessoal

Ao término do encontro, colamos os desenhos pela sala, fazendo assim, uma exposição das obras de arte produzidas pelas crianças e seus familiares, e, depois, cantamos a canção de despedida.

Nesse encontro podemos observar que foram aplicadas atividades musicais, com foco no corpo e no movimento, tão importantes para as artes performativas.

As artes visuais também estiveram presentes, por meio da pintura dos pés e da exposição final realizada. O que não seria possível de ser executado no contexto escolar em que trabalho, tendo em vista que: as aulas devem focar na música, o tempo é de apenas 30 minutos por aula e as crianças têm até 3 anos de idade, diferente do PIAPI onde elas têm até 5 anos.

No PIAPI, cada criança está acompanhada por um adulto, isso facilita muito o desenvolvimento das atividades, tendo em vista que as turmas são mistas, podendo ser encontradas no mesmo grupo, crianças de 0 a 5 anos de idade, diferente da escola, onde as crianças estão agrupadas em turmas onde todos têm a mesma idade. Por esse motivo, no PIAPI posso levar atividades em que os responsáveis irão auxiliar os bebês e crianças pequenas a desenvolverem a proposta, como é o caso do desenho do contorno dos pés. Na escola, isso não seria possível, pois as crianças estão acompanhadas apenas pela pedagoga e pela auxiliar de classe que acompanham a aula.

Willems criticava o uso de recursos chamados por ele de extramusicais, como foi feito nessa aula. Para ele

Quando o pedagogo [...] necessita meios extramusicais (tomados fora do âmbito do som, como o desenho, a cor, os contos) para que seu ensino adquira vida, não está no caminho justo, não está na vida real da música, não conhece as raízes da planta musical, nem o plano do edifício musical. (Willems, 1976 [1950], p. 17 apud Parejo, 2012, p. 105)

Porém, não concordo com o educador, acredito que cada professor deve avaliar o contexto em que está atuando e quais atividades são apropriadas para cada grupo. Muitos meios chamados por ele de extramusicais são absolutamente musicais, como, por exemplo, o uso de contos, tendo em vista que na vocalização das palavras, há musicalidade, segundo Zumthor (2010, p. 09), conforme citado por Dordete (2015, p. 394) “a voz é uma *coisa*: descrevem-se suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro”, a voz tem propriedades sonoras tal qual a música, logo, é preciso expandir o que consideramos meios musicais.

Paynter (Mateiro, 2012), propunha a integração da música com outras linguagens, e ainda alertava que “O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de

proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas” (2012, p. 251), logo, fazer uma atividade em que as crianças cantam, dançam, movimentam os pés ritmicamente, aliada a desenhar seus próprios pés, aguça a consciência corporal, tão necessária para o trabalho musical.

Schafer, segundo Fonterrada (2012), também sofreu críticas por integrar a música a outras linguagens artísticas numa relação de importância igualitária, porém essas visões contemporâneas dialogam mais com o trabalho que acredito, do que visões essencialistas, que restringem a educação musical às atividades de manipulação dos sons.

### **3.4. Exemplo 4 – Chuva**

As turmas já vinham trabalhando em aulas anteriores, temáticas ligadas ao jardim. Tivemos um dia focando músicas e movimentos de minhocas, outro em lagartas, borboletas, outro em flores. Nesse dia, eu disse para as turmas que seguiríamos passeando no nosso jardim, porém ele ia estar diferente, ele estaria em dia de chuva, pois o tempo mudou.

Dessa forma, começamos mais uma vez com a canção inicial de acolhida, do compositor Marcelo Serralva, em seguida, pedi para que eles aquecessem os dedinhos com a música “Águas Claras”, de Décio Gioielli. Solicitei que eles imitassem a chuva com os dedos, ao som da kalimba que está presente na música, primeiro como se as gotas estivessem caindo de uma nuvem, depois passando a chuva por todo o corpo, trabalhando de forma lúdica o fortalecimento dos movimentos da mão, o esquema corporal e a escuta ativa da música.

Depois do aquecimento, apresentei para a turma a canção “Chuva”, de Estevão Marques e fizemos gestos simbolizando suas dinâmicas.

Após essa canção, pedi para que todos batessem dois dedos de uma das mãos (o indicador junto ao médio), na palma da outra mão, para assim fazer o som da chuva. Fomos então brincando de variar as intensidades conforme a chuva, batíamos forte ou fraco, dizendo que a chuva estava ficando forte, virando uma tempestade, ou ficando mais fraca, se tornando somente uma goteira. As crianças sempre demonstram grande prazer ao brincar com intensidades e se divertem muito com isso, o que também é um fator importante para a motivação e o aprendizado musical. A valorização do brincar na aprendizagem musical das crianças é defendida por diversos educadores (Brito, 2003; Mauro e Coelho, 2009; Loureiro e Tatit, 2013), e, para o educador, é muito importante ter ciência disso.

Depois, apresentei para eles um pau de chuva, e cada um tocou o instrumento. Esse é um momento de socialização, de escuta e espera, onde as crianças vão revezando o protagonismo entre elas, conhecendo um outro timbre e explorando essa nova fonte sonora.

**Figura 30:** Foto de criança explorando do pau de chuva



Fonte: Arquivo pessoal

Depois, disse para eles que nos dias de chuva os bichinhos também estão no jardim e perguntei qual era o bicho que ia andando pela parede, quando veio a chuva forte e o derrubou. Todos concordaram que era a Dona Aranha. Distribuí então chocalhos para eles e começamos a tocar a cantiga da Dona Aranha, primeiro marcando o tempo no pulso, depois dobrando. Passamos por outras cantigas que tinham ligação com o universo do jardim, como Alecrim Dourado, O cravo e Borboletinha.

Depois guardamos os instrumentos e cantamos a nossa canção de despedida.

Mais uma vez o corpo, os gestos e o movimento estiveram muito presentes. Esses elementos são essenciais para a educação musical, Dalcroze em sua rítmica recomendava o uso de exercícios que “buscam estabelecer relações entre o movimento e a audição, os sons e as durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto” (Mariani, 2012, p.39).

Talvez, nesse último exemplo não tenha ficado explícito onde estava a contação de histórias, ou qualquer outra atividade que conecte a música a outra linguagem artística, e, realmente não havia um momento destinado a isso como nos outros exemplos dados, porém a contação de histórias era a própria narrativa da aula. A história do nosso dia de chuva no jardim era o que conduzia a imaginação das crianças de uma atividade para a outra. Os dedos que

faziam a nuvem chegar com a chuva, a chuva que banhou nossos corpos por meio dos movimentos, as intensidades da chuva que foram variando, o instrumento fazendo o som da chuva, depois os bichos e elementos que fazem parte do jardim e que foram aparecendo, tudo foi parte de uma grande narrativa que contou a história desse dia de chuva no jardim.

Esses quatro exemplos foram escolhidos porque trabalham com atividades interlinguagens de diferentes formas. Passamos por atividades que envolviam música, teatro, contação de histórias, literatura, artes visuais e dança. Acredito que o mais importante sempre, é o educador estar ciente dos seus objetivos e da importância de cada elemento, ou linguagem artística que insere em suas aulas.

A contação de histórias, pode estar na forma de um livro apresentado para as crianças, como no primeiro exemplo, ou na forma de uma história contada com objetos, como no segundo, ou em uma história musical, como no terceiro, ou ainda, a própria aula ser a narrativa que passa por diversos momentos, fazendo as atividades serem apresentadas de forma fluída, lúdica e dinâmica para as crianças.

Ter uma trajetória de estudos em diferentes linguagens artísticas, me possibilita defender com propriedade as atividades que proponho em minhas aulas, assim como os objetivos que quero atingir com cada uma delas. Uma mesma proposta pode contribuir para desenvolver potencialidades artísticas e humanas diversas. Vou retomar aqui a atividade que fizemos com o desenho dos pés, para exemplificar. Em um primeiro momento, pode ser visto como algo puramente de artes visuais, porém me recordo que na faculdade de teatro, tive atividades semelhantes nas aulas de consciência corporal, onde pintávamos os ossos do corpo humano para auxiliar no entendimento e visualização das nossas articulações e da nossa estrutura corporal, em aulas sobre o método Klaus Vianna.

A consciência corporal, foco de estudo indispensável para o trabalho do ator, também faz parte do trabalho do músico. Todo corpo em cena conta uma história, promove leituras no espectador, além de influenciar a qualidade do trabalho artístico que estamos oferecendo. Se pensarmos num cantor, por exemplo, o corpo é seu próprio instrumento e impacta diretamente o som produzido. Mesmo outros instrumentistas, o corpo é por onde passa a música antes de chegar no instrumento. Questões como a postura, resistência muscular, consciência corporal, a performance de palco, entre outras, influenciam diretamente a qualidade sonora. Logo, uma atividade de pintura dos pés, pode ter influência na consciência corporal e, por conseguinte, no desenvolvimento do trabalho artístico de diferentes linguagens.

Reafirmo que precisamos rever o que consideramos elementos musicais e extramusicais, pois muitos deles são indissociáveis e, ainda que se especializar em nossa área de pesquisa seja

importante, não podemos deixar que esse foco nos impeça de ampliar o nosso olhar. Monteiro (2022) traz uma reflexão importante sobre isso quando problematiza a educação como monocultura

Nossas universidades estão se transformando, de modo que, cada vez mais e rapidamente, seus cursos se transformam em campos monoculturais de saber. A noção de universalidade, de totalidade, de acesso a uma educação humanista foi suprimida em muitos cursos em que o estudante se torna especialista em algo, conhece a parte sem conhecer o todo ou elementos deste todo. (2022, p. 12)

É importante pensar que na agricultura, a monocultura apresenta várias desvantagens para o solo em que se estabelece, como, por exemplo, o desgaste e o empobrecimento de seus nutrientes. A diversidade é benéfica, seja para a terra, seja para o saber. Na educação ela é imprescindível.

Defendo a importância dessa diversidade artística, seja nas aulas que ministro como professora de música, seja nos encontros do PIAPI onde sou artista educadora de teatro, seja no meu trabalho como contadora de histórias. O cultivo dessa policultura é fundamental para que o solo siga fértil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida por cada pessoa interfere na maneira como enxergamos o mundo e interagimos com ele. Isso pode ser observado tanto no trabalho dos artistas, quanto dos educadores. Expressamos o que somos, o que acreditamos ser e o que vivenciamos em nossos percursos artísticos e sociais.

Retomarmos as nossas vivências da infância e nossa trajetória pode ser essencial para o trabalho do educador, como Brito (2003) recomenda, pois isso nos faz observar por outro prisma nossos alunos, entender quem somos, o que fazemos e porque fazemos.

Relembrando a criança que fui, vejo uma menina curiosa e ávida para aprender, incentivada por uma mulher que valorizou seus interesses e seu ritmo de aprendizagem. Aprendi muito sobre educação com minha mãe, sobre valorizar a subjetividade de cada criança, respeitar seu ritmo e seu desenvolvimento. Se pensarmos inclusive no segmento da educação infantil, que é onde atuo, entender e respeitar o tempo da criança é fundamental.

Várias aprendizagens que tive na infância com minha mãe me acompanham ainda hoje como, por exemplo, fazer com que a criança crie um sentido para o que ela está aprendendo. As narrativas que traçam o fio condutor da aula e conectam uma atividade à outra, auxiliam muito nesse processo, pois por meio da ludicidade, fazem com que a criança crie um sentido para o que está fazendo.

Com ela aprendi também a importância de motivar a criança para que ela tenha interesse em aprender, e, acima de tudo, a relevância da afetividade. As emoções interferem muito no processo de aprendizagem e, nesse sentido, a afetividade contribui para um ambiente de confiança e conforto. Lembrando que afetividade não necessariamente significa pegar a criança no colo ou dar abraços. Contar uma história, cantar uma música, brincar junto com ela, rir, escutar o que ela tem a dizer, ou quais são seus interesses, estabelecem também laços afetivos.

Minha trajetória desde a infância sempre passou por diversas linguagens artísticas, e, isso se apresenta na educadora que sou, pois a história de vida de cada profissional é relevante na criação do repertório que irá embasar a sua atuação profissional. Sou uma artista da cultura popular, com uma formação que permeou diversas artes. Para mim, a integração das linguagens é algo natural e imprescindível para meu trabalho. É algo que não abro mão e que defendo como identidade e caminho possível.

Monteiro (2022) alerta que para uma aula de artes integradas é necessário no mínimo dois profissionais com formações artísticas diversas, porém acredito que um mesmo

profissional com formação e vivência em mais de uma área artística também pode cumprir essa função. É claro que é sempre mais rico para a dinâmica da aula e para as trocas de saberes, que as atividades sejam conduzidas por mais de um artista educador, como acontece no PIAPI. Porém, a depender da formação e história de vida, como acontece em minha trajetória, acredito que seja possível que um mesmo profissional utilize seu repertório para abranger diferentes linguagens artísticas em sala de aula, contanto que esse profissional invista em sua formação e em suas experiências, para enriquecer seu repertório.

As linguagens artísticas podem coexistir nos planejamentos, elas não precisam estar a serviço uma da outra, elas têm valor autônomo e podem fluir entre elas objetivando a criatividade, a imaginação e a formação integral dos alunos. Como Patrini (2005) nos relata, ao falar sobre a contação de histórias e o teatro, muitas vezes as fronteiras entre as artes são porosas. Se pensarmos a cultura popular brasileira e os brinquedos populares, as linguagens artísticas muitas vezes coexistem, como Valdeck de Garanhuns nos lembra (2015).

Uma educação musical essencialista, que denomina tudo que não é música de “extramusical”, e que condena o professor que faz uso desses meios como evidenciado por Willems (Parejo, 2012), não se afina com o que acredito. É importante ampliarmos nosso conceito de música e, por consequência, nosso conceito de arte, tendo em vista que é possível até no silêncio encontrar uma sonoridade possível.

No processo de construção da educadora que sou, passei por diversos momentos e vivências, a começar pela infância, onde tive minhas primeiras experiências artísticas, depois pela faculdade de teatro, onde tive encontros felizes com pessoas e situações que contribuíram com minha bagagem e me fizeram entender o que é ser profissional, depois na especialização em contação de histórias, onde aprofundei meus estudos na área que hoje exerço, até chegar, em 2020 nesta graduação em música, onde iniciei meu trabalho como educadora musical.

Durante essa graduação, tive contato com teorias em educação musical e com diversos educadores que enxergam o ensino da música de forma mais holística e integrada, como Dalcroze (Mariani, 2012), Orff (Bona, 2012), Paynter (Mateiro, 2012), Schafer (Fonterrada, 2012) e Koellreutter (Brito, 2015) o que foi muito importante na minha formação, no aprofundamento do meu olhar para a música e na fundamentação do que eu acredito como educação em artes. Como citei na seção em que discorro sobre minha infância, eu não tive acesso a uma educação formal em música quando eu era criança, esse repertório não fez parte das minhas vivências, porém hoje, exerço a função de professora de música dentro da educação básica e é importante estudar para saber como proceder nesse contexto.

A educadora musical ainda é a caçula, nessa família de profissões que carrego, mas ela traz em si ensinamentos dos irmãos mais velhos que percorreram um longo caminho pelo teatro e pela contação de histórias, e, como toda criança, ela tem um olhar curioso e inventivo pelo mundo que a cerca, e isso, como minha própria vivência afirma, são fatores fundamentais para o aprendizado e para o desenvolvimento.

É difícil concluir a narrativa de uma biografia que ainda não acabou, ela está em construção e desconstrução constante, pois sigo em atuação profissional e, a cada dia com as crianças, penso em por uma vírgula a mais nesse trabalho para poder relatar as novas experiências. Finalizo, sabendo que não é o fim, pois “cada pessoa se constitui como sujeito ao longo da vida, reconstruindo permanentemente sua identidade narrativa” (Passeggi, 2021, p.110); logo, este é um recorte desse processo em que estou vivendo: o de uma educadora que, por meio de novos estudos e trabalhos possibilitados por essa graduação em música, buscou refletir sobre sua atuação, sua identidade como educadora e artista, as confluências que sua trajetória artística provoca em sua atuação profissional e as possibilidades de integração entre diversas áreas do conhecimento de forma fluída, como é a vida.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 23, n. 45, p. 207-227, 2017.

ALMEIDA, M. Berenice & PUCCI, Magda Dourado. Momento Africano e arranjo Tambores de Mina (Cangoma e Sansa Kroma). *Outras Terras, Outros Sons*, p. 94-99 e 103-107, 2003.

BEDRAN, Bia. Cantar e Contar Histórias. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. *Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces*. São Paulo: Edições SESC, p. 386-391, 2015.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAVENTURA, Katrine T. *A Comunicação e a Perspectiva Interdisciplinar: um mapa de definições, usos e sentidos do termo*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília Faculdade de Comunicação Programa de Pós-Graduação, Brasília, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16348/1/2014\\_KatrineTokarskiBoaventura.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16348/1/2014_KatrineTokarskiBoaventura.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2023.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, p. 25-54, 2012.

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

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 13/11/2023.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, V. 16, 7-16, mar. 2007.

BRITO, Teca A. Hans-Joachim Koellreutter: Musico e educador musical menor. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul,dez, 2015.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANAL DE PADILHA. Dança, canção e poesia oral na Rabeca. YouTube, 25. set, 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=y2WVRoGFmWY&t=176s>>. Acesso em 13 de nov. 2023.

CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.

CORSO, Adriana N. O Corpo e a Voz do contador de histórias em Diferentes Espaços e Contextos. 2017. São Paulo. Disponível em < <https://acasatombada.com.br/artigos-e-tccs/o-corpo-e-a-voz-do-contador-de-historias-em-diferentes-espacos-e-contextos/>>. Acesso em 13 de nov. de 2023.

CUNHA, Sandra M. Caixinha com sons na educação infantil. *Música na Educação Básica*, v. 9, n. 10-11, p. 8-17, 2019.

DORDETE, Daiane. Voz: Vocalidades e sonoridades na contação de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N; MORAES, T. M. R. *Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces*. São Paulo: Edições SESC, p. 592-403, 2015.

FERREIRA, Silvestre. Isso é teatro ou contação de histórias?. In: MEDEIROS, F. H. N; MORAES, T. M. R. *Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces*. São Paulo: Edições SESC, p. 522-524, 2015.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, p. 275-304, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GARANHUNS, Valdeck. Folguedos, brincantes e a contação de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N; MORAES, T. M. R. *Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces*. São Paulo: Edições SESC, p. 57-69, 2015.

ILARI, B. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, p. 25-54, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 373–382, 2000.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, p. 25-54, 2012.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A Música Criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, p. 243-274, 2012.

MAURO, Helena; COELHO, Regina. Educação musical – brincar que vale para toda a vida: trabalho realizado no Centro de Musicalização Infantil. In: CARVALHO, A; SALLES, F; GUIMARÃES, M; DEBORTOLI, J (org). *A. Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 181-190, 2009.

MONTEIRO, Aline F. F. *Artes Integradas: A Arte na Construção do Conhecimento*. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

OIDA, Yoshi. Um ator errante. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Via Lettera, 2012.

ORATZ, Janaina A. Políticas Públicas para Arte-educação no Brasil após Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96: Possibilidades para a Educação Estética. 2021. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, p. 25-54, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)formador.. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PATRINI, Maria L. A renovação do conto: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PESSÔA, Augusto. Teatro e contação de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N; MORAES, T. M. R. Contação de Histórias: Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: Edições SESC, p. 328-335, 2015.

RIBEIRO, Ricardo. Criações cênicas e atuação com canções, poemas e histórias. São Paulo: Porto de Idéias, 2013.

SALVIANO, Patrícia. Musicalização para bebês. Aula 1. YouTube, 10. set, 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=FRF3ehhGIU4&list=PLXMnvtFZhV\\_yTGFoTKToON5ZXnREQ-iWk](https://www.youtube.com/watch?v=FRF3ehhGIU4&list=PLXMnvtFZhV_yTGFoTKToON5ZXnREQ-iWk)>. Acesso em 13 de nov. 2023.

SALVIANO, Patrícia. Musicalização para bebês. Aula 2. YouTube, 15. set, 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=FRF3ehhGIU4&list=PLXMnvtFZhV\\_yTGFoTKToON5ZXnREQ-iWk](https://www.youtube.com/watch?v=FRF3ehhGIU4&list=PLXMnvtFZhV_yTGFoTKToON5ZXnREQ-iWk)>. Acesso em 13 de nov. 2023.

SILVA, Walênia Maria. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, p. 25-54, 2012.

SLADE, Peter. O Jogo dramático infantil. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.