



## A figura do professor-artista e o ensino de música para crianças: algumas reflexões a partir de uma revisão de literatura

### Comunicação

*Fabício Malaquias-Alves<sup>1</sup>*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
*fabricao.malaquias@hotmail.com*

*Helena Lopes da Silva<sup>2</sup>*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
*helopes@ufmg.br*

**Resumo:** Este artigo, que está centrado no ensino de música para criança pequenas, busca refletir sobre como professores-artistas podem contribuir para o favorecimento da experiência musical na infância. O texto, de caráter teórico-bibliográfico, propõe uma revisão de literatura inicial, e aponta que a figura do professor-artista, especificamente, parece ser tema ainda pouco abordado na Educação Musical, embora ideias análogas a essa concepção de mediação artística surjam em propostas de ensino de música da atualidade. Em áreas como o Teatro, as Artes, e a Educação, a figura do professor-artista tem sido analisada especialmente a partir do encontro entre a docência e a arte, sendo vista como alternativa para a excessiva valorização do conhecimento técnico-racional na escola e na sociedade. A partir dessas constatações, busca-se um diálogo interdisciplinar entre os trabalhos evidenciados em outras áreas e alguns autores que têm tratado do ensino de música para crianças, especialmente Brito (2007), Cunha (2020) e Schafer (2011). Conclui-se que é possível uma ressignificação desses pressupostos face à educação musical infantil, e que as características apontadas para o professor-artista parecem adequadas para a mediação da experiência musical na infância, por congregarem preocupações pedagógicas e estéticas que dialogam com aspectos constitutivos das culturas infantis, contribuindo, ainda, para a realização de uma leitura artística da aula de música.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Educação Infantil; Professor-artista

### Introdução

---

<sup>1</sup>Doutorando em Música (Educação Musical) no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Bolsista CAPES.

<sup>2</sup>Orientadora – Professora da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



Este texto apresenta parte da pesquisa de doutorado em andamento intitulada *Música “para” e “com” as crianças: confluência das artes e Educação Infantil*, que tem como objetivo realizar uma leitura artística da aula de música para crianças pequenas.

Realizar uma leitura artística da aula de música implica, a nosso ver, considerar alguns elementos estéticos e reflexivos que congregam na ação pedagógica, colaborando para seu entendimento enquanto acontecimento artístico. Entre esses elementos destacamos: aspectos sensoriais multimodais enfatizados na interface da música com as outras linguagens expressivas (SCHAFFER, 2011; RODRIGUES, 2015); e a figura do professor-artista, como imprescindível elemento aglutinador dessa experiência – tema central do presente trabalho.

Portanto, nessa perspectiva, que enxerga a aula de música como um espetáculo iluminado por diversos holofotes, a figura do professor-artista surge como uma dessas luzes, por sua postura plural – criativa, inventiva, e reflexiva –, na ótica de nossa pesquisa, considerada fundamental durante o ensino de música para a referida faixa etária, em diálogo com os aspectos mais característicos da infância e de suas culturas, oferecendo, ainda, alternativas para a excessiva valorização do conhecimento técnico-racional no ensino.

Na Educação Musical, a figura do professor-artista parece ser ainda pouco discutida. A análise dos números da Revista da Abem disponibilizados no site da Associação revelou que, entre os anos de 1992 e 2021, não foram publicados, nesse periódico, artigos que trouxessem as palavras “professor-artista” em seus títulos.

Após busca no site Google Acadêmico, foram analisadas 10 páginas de resultados com trabalhos, em língua portuguesa, que apresentavam as palavras “professor-artista” em seus títulos, mas apenas 2 textos da área de Música foram evidenciados nessa busca. A grande maioria dos trabalhos encontrados situa-se na área de Artes (ou Artes Visuais) e de Teatro (ou Artes Cênicas). Há também alguns trabalhos da área da Educação, da Dança, e, em menor número, da História e das Ciências Sociais.

Por se tratar de etapa inicial da pesquisa de Doutorado, neste texto não foram consideradas de forma rigorosa as modalidades de revisão de literatura existentes (narrativa, integrativa ou sistemática), de modo que o trabalho se configura pela apresentação de um referencial teórico e pela busca de um posicionamento epistemológico.



Foram analisados os resumos dos trabalhos encontrados, e os textos que julgamos pertinentes para a nossa pesquisa foram lidos integralmente, já que versavam sobre o percurso formativo de professores que manifestam preocupações artísticas em sua atividade pedagógica; sobre a criatividade e a inventividade na docência; além de aspectos relacionados à estética enquanto forma de conhecimento.

A partir da análise desses aspectos, como visto, mais abordados em outras áreas, nos propomos a pensar a figura do professor-artista também na Educação Musical, por acreditarmos que suas características se mostram adequadas para a mediação da experiência musical na infância. Trazemos tais reflexões, concluindo que é possível a resignificação desses elementos face à educação musical infantil, a partir do diálogo com autores que tratam do ensino de música para essa faixa etária.

### **Concepções e constituições do “professor-artista”**

Algumas têm sido as concepções de “professor-artista” encontradas nos trabalhos analisados pela nossa pesquisa, situados em áreas diferentes da Educação Musical, com as quais propomos um diálogo interdisciplinar. Textos, especialmente inseridos no campo das Artes (ou Artes Visuais), do Teatro (ou Artes Cênicas) e da Educação, permitem observar que, nessas áreas, a capacidade de vislumbrar novas formas e possibilidades de ensino, por meio de atitudes criativas, são vistas como características artísticas.

Há, na literatura sobre o tema, textos que buscam refletir sobre a trajetória de indivíduos que se assumem enquanto “professores-artistas” – profissionais, especialmente pertencentes ao campo das artes, situados em todos os níveis de ensino, e que se sentem conectados tanto com as artes quanto com a docência, evitando intencionalmente a dissociação dessas duas dimensões. Nesse sentido, Forte (2022), ao analisar sua própria trajetória, fala de movimentos de desterritorialização e reterritorialização na constituição do professor-artista, que se desenvolve “como um processo sem fim, como uma constante de alguém que se permite viver entre os campos das artes e da docência” (FORTE, 2022, p. 49).

A análise dessas trajetórias contribui, de modo especial, para a compreensão da formação estética dos professores, bem como de questões afetivas identificadas no percurso desses profissionais, já que:



[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2002, p. 103 apud EUSSEA; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 13)

Assim, considerar não somente as vivências formais, mas também as informais como igualmente importantes na constituição do professor (-artista) permite relações entre o saber técnico, especializado, e o saber da experiência, prático, que se reflete nos principais momentos da ação pedagógica: planejamento, execução e avaliação, compreendendo que a arte pode nascer a partir de vivências (EUSSEA; BRACHT; ALMEIDA, 2016).

A compreensão da figura do professor-artista passa, então, pelo entendimento de processos de justaposição que se estabelecem nas correlações e sincronias possíveis entre a prática pedagógica e o fazer artístico, propiciando, segundo Capra e Loponte (2016), desfronteirizações das áreas de conhecimento. Desse modo, a prática do professor-artista parece caracterizar-se pela pluralidade de elementos que envolvem sua formação e atuação, ao que Cordeiro (2018) acrescenta a dimensão “pesquisador”, o que contribui para o entendimento de uma “condição de pertencimento plural”, já que sua atuação não se restringe ao espaço escolar ou ao sistema de ensino regular, e que “todos os contextos de inserção somam para a construção deste profissional” (CORDEIRO, 2018, p. 117).

A articulação entre arte, artista e docência, a partir do trinômio “professor-artista-pesquisador”, possibilita reflexões sobre as implicações políticas envolvidas na atuação desse profissional, por meio da tomada de posições, que Cordeiro (2018), citando Nóvoa (2017), analisa a partir de cinco vieses:

Em primeiro trata-se da “postura”, que consiste na construção de atitude pessoal enquanto profissional, sequenciado da “condição” como desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente. O terceiro viés encontra-se na construção de “estilo”, ou criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor, em conjunto com o “arranjo”, ou “rearranjo”, como a potencialidade de manter-se permanentemente no processo de busca por novas formas de atuar. O quinto viés trata da “opinião” como modo de intervenção e afirmação pública do profissional, viés que fomenta a questão da representatividade frente a sociedade. (CORDEIRO, 2018, p. 123)



A partir da constituição plural desses profissionais, são evidenciadas posturas artísticas que levam para além do conhecimento técnico-racional, ou de sua reprodução, sendo apontada, como principal característica artística no professor, a capacidade de criar. Tal concepção revela aspectos desse profissional a partir da atitude de “pensar com arte” – pensamento e ações permeados pela arte –, de modo que técnicas e métodos pedagógicos são concebidos e desenvolvidos de forma poética.

O que a arte oferece a professores passa por *associar* ciência à emoção e à criatividade, *unir* técnica à cooperação, *superar* o argumento técnico na docência, *contribuir com* ou *fazer a passagem* da técnica para a reflexão sobre a realidade, daí a importância da arte na formação e no exercício docentes. A arte *amplia* o repertório pedagógico, *compõe um modelo* de formação docente e o *consolida*. Havendo alguns princípios artísticos na docência, haveria *humanidade*, *malleabilidade* ou certas *habilidades de manejo* com o inesperado. (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 3-4, itálicos das autoras).

Nesse viés, a figura do professor-artista revela a educação como fazer artístico, já que, ambas as dimensões – pedagógica e artística – são enfatizadas por esse profissional em sua prática, que, por fim, se apresenta às vistas como sua obra.

Macedo (2019) recorda que essa ideia já se encontra no pensamento do filósofo John Dewey, para quem o pensamento artístico e criativo faz parte do próprio cotidiano. A aproximação entre fazer artístico e educação ganha sentido, também, nas proposições de Eusse, Bracht e Almeida (2016), a partir das ideias de Gadamer (1985) acerca da arte e da experiência, contribuindo para que esses elementos se tornem observáveis na atividade do professor-artista. Leia-se:

A obra do professor, à semelhança da obra de arte, não gera um produto que se dispõe a outros para seu uso; não se cria uma matéria física palpável e observável com a qual se pode verificar o conhecimento ou o talento. A obra do professor-artista, a prática pedagógica, remete à *formação*; é um tipo de inclusão à vida, acompanhar na possibilidade de que o outro (o aluno) se *transforme* no transitar do mundo. É por isso que podemos dizer que, também semelhante à arte, a *forma-ação* significa um “acréscimo do



ser” (Gadamer, 1985, p. 55). (EUSSEA; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 13-14, itálicos dos autores).<sup>3</sup>

Diante das perspectivas analisadas, concordamos que a arte deixa de ser apenas uma inspiração para o ensino e passa a ser uma postura – atitude artística. Há uma preocupação mais ampla nessa proposição e se refere a questões políticas presentes na educação. Por meio de tais atitudes artísticas no ensino e na atividade do professor, busca-se uma educação mais flexível e humanizada, que privilegie também a emoção e o sentimento durante o processo, como alternativa diante da valorização excessiva do conhecimento lógico-racional, propondo a estética como caminho para novas possibilidades de conhecer, de ser e de estar no mundo.

### **Aproximações com a Educação Musical e com a Infância**

A Educação Musical, enquanto processo artístico e sensível, muito poderia contribuir para a superação da excessiva valorização do conhecimento técnico-racional, que ainda predomina na atualidade, em detrimento de outras dimensões humanas como os afetos e os sentidos.

No entanto, não se pode ignorar que não são poucas as propostas de ensino de música que refletem a predominância da racionalidade técnico-instrumental, demonstrando como as limitações atribuídas a essa concepção de ensino e aprendizado também repercutem em nossa área.

Fonterrada (2008) procura refazer o percurso do pensamento nos diferentes períodos históricos, demonstrando que o valor da música e, conseqüentemente, a concepção de Educação Musical sofrem modificações em cada época, de modo que, “os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical” (FONTERRADA, 2008, p. 25). Desse modo, a autora aponta que a música da razão, em seus aspectos objetivos, e a música dos sentimentos, da

---

<sup>3</sup> A partir da obra de Gadamer (1985), os autores esclarecem que a *form-ação* é compreendida “como a ação-movimento constante de amassar. Somente no decorrer da vida, com as muitas experiências, é que vamos “sendo”, que vamos tendo uma forma, que nos formamos.” (EUSSEA; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 14, itálicos dos autores)



emoção, são duas tendências que ora coexistem e ora se alternam no decorrer dos séculos, a partir dos paradigmas vigentes em cada período (FONTERRADA, 2008, p. 29).

Ao abordar as pedagogias ativas em música, surgidas no século XX, a autora aponta que, de modo diferente a essas propostas, muitas escolas de música permanecem “no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento”, de modo que essas abordagens se mostram

voltadas para a prática instrumental e não para a formação musical básica. Mas mesmo nas escolas que investem em aulas de musicalização, observa-se que, muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento (FONTERRADA, 2008, p. 120).

Embora, no que tange às concepções de ensino de música, tenhamos avançado desde a publicação do trabalho de Fonterrada, sua obra continua sendo referência para estudos em Educação Musical no Brasil, e suas constatações mostram-se observáveis ainda em nossos dias.

Cardoso (2020) também comenta a valorização da racionalidade e da técnica em alguns contextos específicos de ensino de música na atualidade:

A formação do músico prático a caminho da profissionalização passa por uma série de processos de desenvolvimento da racionalidade e da técnica, desconsiderando do ambiente educacional os outros inúmeros aspectos dos educandos. Em específico, uma das pedagogias musicais ainda praticada em instituições como conservatórios e cursos de bacharelado têm, por um lado, uma forte ênfase na técnica instrumental e/ou vocal, teoria e análise musical e, por outro lado, a missão de introduzir ao educando o universo da pesquisa acadêmica, muitas vezes acompanhado de um discurso cientificista. (CARDOSO, 2020, p. 223)

Assim como no caso do pesquisador citado, não pretendemos, aqui, um confronto direto com tais modelos de ensino de música, mas contribuir para o debate na busca de possibilidades para o ensino musical, e, para tanto, procuramos pensá-lo desde a infância, por meio da ampliação de práticas e repertórios desenvolvidos junto às crianças.



Não desconsideramos a importância de conhecer e dialogar com as estruturas e os parâmetros que constituem as tradições musicais que coexistem na nossa formação cultural, e às quais estamos cotidianamente expostos, mas concordamos com Brito (2007) que:

Fazer música pode ser bem mais do que aprender a reproduzir tons e ritmos; do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos estabilizados. Fazer música com as crianças pode ser jogo que mergulha no caos de onde emergem as forças do sensível; jogo que é presente e forte no modo de ser e viver da criança, mas que, não raro, fica distante dos ambientes destinados à sua formação, à sua educação. (BRITO, 2007, p. 11)

Nossa crítica se dirige, portanto, não ao estudo técnico de instrumentos musicais, mas busca refletir sobre as limitações de abordagens musicais que excluem a reflexão, a investigação, e a crítica, parecendo atuar paradoxalmente à natureza artística.

As artes são consideradas *críticas* perante o campo artístico e o mundo em geral; elas servem de exemplo à docência que, sob seu impulso, poderia privilegiar a *experiência existencial* e *afetiva* na educação pela via do *questionamento* do mundo conceitualizado. Ademais, como arte também é dar forma, o espírito artístico é interessante para mexer na forma de práticas pedagógicas rígidas. (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 5, itálicos das autoras).

Concordando com o papel crítico das artes e da educação, Brito (2007) recorda o ensino *pré-figurativo*, de Hans-Joachim Koellreutter, que convida o homem “a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (KOELLREUTTER, 1997, p. 41 apud BRITO, 2007, p. 64).

Com a oportuna mediação realizada por professores que reconhecem tais condições, a criança revela seu potencial investigativo e, em seus jogos de experimentação sonora ela “se lança, brincando, às atualizações de virtualidades, de condições concretas que simplesmente se entrecruzam, sem uma predeterminação ideal, mas uma determinação concreta” (BRITO, 2007, p. 86), o que leva a um refinamento sempre maior de suas descobertas e habilidades.

**Diálogos com as culturas da infância**





A docência pautada em atributos artísticos pode contribuir para o favorecimento de situações que dialoguem com características e necessidades próprias do universo da criança e de suas culturas. Algumas dessas características da infância são apontadas pelo educador e pesquisador português Manuel Jacinto Sarmiento, que procurou “enunciar alguns traços identificadores da “gramática das culturas infância” [sic], isto é, dos princípios de estruturação do sentido que são característicos das culturas da infância”, na tentativa de identificar aspectos próprios das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 10).

Segundo Sarmiento, os eixos de estruturação das culturas da infância se encontram na “interatividade”, estabelecida por meio das relações com os adultos e com outras crianças, em espaços compartilhados, onde são produzidas “culturas de pares”, e que contribuem para que a criança desenvolva sua própria identidade; na “ludicidade”, que na infância pode ser compreendida como um modo autêntico de relação com o mundo; na “fantasia do real”, modo de interpretação que se consolida de forma diferente do pensamento lógico-racional dos adultos; e na “reiteração”, que se refere ao modo não linear e não sequencial como a criança percebe e vive o tempo (SARMENTO, 2004).

Diante disso, acreditamos que posturas como aquelas evidenciadas no decorrer deste trabalho sugerem caminhos para a mediação musical na infância, como alternativas para abordagens essencialmente técnico-rationais. Tais posturas estariam em consonância com os aspectos mais característicos das culturas da infância, que têm sido evidenciados pelos estudos da infância, os quais enxergam as crianças como atores sociais plenos, dotadas de múltiplas linguagens, produtoras de cultura e de conhecimento, a partir, também, do que absorvem do mundo ao seu redor, nas suas interações com seus pares e com os adultos. Isso justifica considerar o diálogo interdisciplinar entre estudos que tratam da infância, bem como pensar estratégias pedagógicas alinhadas a esses pressupostos, de modo a favorecer o potencial criativo das crianças também durante as aulas de música, proposta sintetizada por Cunha (2020), quando aponta que:

Ao adotar novos paradigmas para pensar a infância, reconhecendo que as crianças podem falar em seu próprio nome e dizer de si, esses estudos promovem revisões da ação docente e ampliações do conhecimento acerca das crianças e seus contextos de vida, com investigações que vêm sendo realizadas não apenas sobre elas, mas também com a participação delas. (CUNHA, 2020, p. 4)



## A educação musical de crianças em um âmbito estético e criativo

O educador espanhol Alfredo Hoyuelos analisou a proposta pedagógica de Loris Malaguzzi<sup>4</sup>, apresentando três princípios estéticos a partir da obra do pedagogo italiano. Para Hoyuelos (2020) “a escola é um âmbito estético habitável”; “construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito;” e “educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética”, indicando, ainda, algumas estratégias para o desenvolvimento de cada princípio estético evidenciado.

Ao elaborar tais princípios, Hoyuelos demonstra preocupações estéticas relacionadas à Educação Infantil, apontando necessidades e direitos das crianças. Assim, ao afirmar que “a escola é um âmbito estético habitável” o educador esclarece que o ambiente ganha mais dimensões, deixando de se limitar ao espaço físico, tornando-se uma

constelação sistêmica espaço-temporal da realidade formada por conexões que se codeterminam (...) [e que] implica uma urdidura estrutural e organizativa entre diversos elementos que ambientizam o ser humano, o acolhem em uma rede de relações que representam um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. (HOYUELOS, 2020, p. 38)

Diante disso, cabe aos educadores musicais pensar um âmbito estético possível também nas aulas de música, por meio do conhecimento dos aspectos característicos do universo infantil, articulados aos saberes e experiências de professores-artistas engajados em tais pressupostos.

Com preocupações semelhantes, Cunha (2020, p. 12) justifica a experiência musical na infância mediada por professores que também são artistas, por se tratar de profissionais que conhecem o próprio ofício, contribuindo para pensar a aula de música como ateliês de criação artística que privilegiem processos colaborativos. Para tanto, a autora retoma experiências de educadores musicais do século XX – especialmente Paynter, Koellreutter e Delalande –, mas também o exemplo de outras linguagens artísticas, além de vivências da própria pesquisadora. Segundo Cunha (2020):

---

<sup>4</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994): idealizador da proposta Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial. Inspirada nas ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori, a abordagem busca o protagonismo da criança na construção de seu conhecimento.



as aulas de música ganhariam muito na aproximação rumo às crianças se puderem ser como ateliês de criação, nos quais professores-artistas assumem a postura de mestres que trabalham junto a seus aprendizes em ações e processos colaborativos, e que possam fazer música(s) desde o primeiro encontro. (CUNHA, 2020, p. 12)

Rodrigues e Rodrigues (2010), por sua vez, recordam que a riqueza do meio onde os processos de desenvolvimento musical se dão encontra-se na variedade musical. Segundo os pesquisadores, “quanto mais rico e variado for o meio musical proporcionado à criança, maior será o vocabulário musical adquirido e, portanto, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da compreensão e do pensamento musical” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2010, p. 34), o que inclui o espaço familiar, mas também ambientes esteticamente ricos, proporcionados pelos professores em aulas de música.

As ideias e propostas do educador musical e compositor canadense Raymond Murray Schafer têm sido constantemente revisitadas no Brasil, pela sua pertinência e operatividade. Sobre a música na infância, Schafer (2011, p. 271) recorda que “para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico”. O autor lamenta que, na escola, o “*sensorium* total” percebido de forma tão natural na infância, e que permite sua relação orgânica com as artes, seja fragmentado por meio das categorias próprias do pensamento lógico-racional, excessivamente valorizado na escola e na sociedade, convidando a pensar na possibilidade da “música que se amplia para encontrar as outras artes” (SCHAFER, 2011, p. 267).

O educador musical também escreve que exercícios de “sensibilidade sonora” e “limpeza dos ouvidos” não seriam necessariamente reservados para professores de música, já que há uma preocupação mais abrangente nesses processos, mas não faz concessões quando diz que “sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada unicamente por pessoas qualificadas para isso” (SCHAFER, 2011, p. 291), e, nesse sentido, refaz a ponte entre docência e arte, valorizando as competências artísticas e musicais desses profissionais, indicando que:

Os músicos profissionais poderiam trazer como subsídio à educação musical uma devoção e uma competência que nem mesmo a educação universitária dá garantia de produzir. A educação musical é assunto da competência de músicos os melhores que possamos conseguir, de onde quer que possam vir. (SCHAFER, 2011, p. 292)



Nessa perspectiva artística, a mediação do professor se configura pela sensibilidade e pela vulnerabilidade na abertura para mudanças, em uma proposta de aula de música que busca a ampliação de repertórios e possibilidades, favorecendo o desenvolvimento da música criativa, em contraposição à excessiva valorização do passado no ensino de música, já que, para o compositor “o verdadeiro ponto nevrálgico da música deve permanecer na criação do tempo presente” (SCHAFER, 2011, p. 287), por meio de experiências e descobertas.

## **Conclusões**

Este texto procurou refletir sobre a figura do professor-artista, buscando compreender como o ensino de música na infância pode ser favorecido pela mediação desse profissional.

Se a figura do professor-artista ainda não consta em muitos estudos da Educação Musical, a observação de trabalhos das demais áreas oportuniza o diálogo interdisciplinar com outros campos, possibilitando a análise de um mesmo objeto ou problema, sob perspectivas distintas.

Em outras palavras, elementos que provém de nosso próprio campo de atuação, após analisados em outras áreas, retornam para a Educação Musical, em um processo de retroalimentação que reafirma que a música e as artes não somente se beneficiam, mas também contribuem para as áreas com as quais o diálogo se estabelece.

Nos trabalhos apontados, o professor-artista se constitui na pluralidade e no encontro da arte com a docência, sendo visto como uma possível alternativa para a excessiva valorização do conhecimento técnico-racional. Esse tipo de conhecimento também é percebido no ensino de música, onde algumas abordagens tradicionais privilegiam o estudo técnico instrumental e vocal, havendo pouco espaço para a investigação, para a reflexão e para a criação – aspectos próprios da natureza artística.

A retomada desses aspectos artísticos durante o ensino musical voltado para crianças, contribui para a compreensão da aula de música enquanto acontecimento artístico, por privilegiar processos criativos e reflexivos, reafirmando a dimensão estética como



possibilidade de conexão, de conhecimento e de interação, por meio da valorização dos sentidos e dos afetos, em âmbitos estéticos mediados pelo professor.

Compreende-se, também, que vivências pessoais e práticas, para além da formação teórica pedagógica, parecem constituir diferenciais que permitem ao professor convidar ideais e fazeres artísticos para a prática docente, bem como buscar um ensino de música alternativo àquele tradicionalmente estabelecido. Desse modo, constituir-se professor-artista passa por escolhas e convicções, o que tem levado também os autores deste trabalho a se reconhecerem como “professores-artistas”, a partir de suas próprias trajetórias e concepções pedagógico-musicais compartilhadas.

Por fim, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos sobre o tema, de modo a ampliar as possibilidades e alternativas para a educação musical de crianças na atualidade.

### **Referências:**

BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 288 f. 2007.

CAPRA, C. L.; LOPONTE, L. G. Ditos sobre professor-artista. In: IX ANPEd Sul – Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba, PR. *Anais eletrônicos da IX ANPEd Sul – Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Curitiba, PR: UFPR, 2016. v. 1. p. 1-15.

CARDOSO, R. de C. *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes da UNESP, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 264 f. 2020.

CORDEIRO, A. C. As com(posições) do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação. *Revista Nupeart*. Santa Catarina, v. 20, n. 20, p. 115-135, 2018.

CUNHA, S. M. da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020.

EUSSE, K. L. G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*. [S. l], 38 (1), p. 11-17, 2016.



FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

FORTE, M. Encontros de um professor-artista: modos de constituir-se para a docência. *Revista Ibero-Americana De Pesquisa Em Educação, Cultura E Artes*. [S. l.], n. 17, p. 48-55. Janeiro, 2022.

HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.

MACEDO, K. B. de. Sobre ser professor artista: possibilidades metodológicas para o ensinar e o fazer artístico. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2019. DOI: 10.5965/24471267512019037. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/14770>. Acesso em: 1 ago. 2022.

RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P. “Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?” *Revista de Educação Musical*, [S. l.], 134, p. 11-22, 2010.

RODRIGUES, et al. *Ecos de OPUS TUTTI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa. 2004, p. 9-34.