

Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: procedimentos metodológicos em uma pesquisa-ação na docência da primeira infância

Daniel Augusto de Lima Mariano
Universidade Federal da Paraíba
danielmariano.mus@gmail.com

Resumo: Esta comunicação trata dos processos metodológicos desenvolvidos em uma pesquisa realizada através de uma investigação-ação educacional com professoras da educação infantil da denominada *Escola X*, na cidade de João Pessoa – Paraíba. Tal intervenção objetivou capacitar professoras da educação infantil a incorporarem, em suas práticas pedagógicas, atividades e reflexões relativas à educação musical e sonora. A partir da concepção de estimulação das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995), pudemos desenvolver uma série de ações relativas ao desenvolvimento da inteligência sonora/musical junto às crianças de dois e três anos de idade, em interações interdisciplinares que visaram também o seu desenvolvimento integral. A pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro a outubro de 2014, em três momentos: *observação diagnóstica* (janeiro e fevereiro), *intervenção-ação* (março a junho) e *retorno ao campo* (outubro). A primeira fase visava conhecer o cotidiano da *Escola X*, assim como as práticas pedagógicas das docentes junto às crianças. Já a fase de intervenção foi realizada em um processo colaborativo junto às professoras *A, B* e *auxiliar A*, consistindo de um planejamento de mudança. O terceiro momento foi o retorno ao campo, para verificar os efeitos do processo de capacitação sobre as práticas das professoras, averiguando também se tal processo contribuiu para a ação reflexiva das docentes em suas práticas pedagógicas – especialmente as educativo-musicais. Nesta etapa, foi possível constatar a dificuldade das professoras em manter, diante das múltiplas exigências do cotidiano escolar, o trabalho docente cooperativo, a ação reflexiva e as práticas musicais desenvolvidas em conjunto durante a fase de intervenção pedagógica.

Palavras chave: Educação musical. Educação infantil. Teoria das inteligências múltiplas

Estabelecendo as bases para a minha pesquisa-ação

A educação sonora e musical de crianças de dois e três anos de idade é tarefa que exige mais do que ter uma formação universitária, ou simplesmente gostar dos pequenos. Necessita observação, planejamento e reflexão por parte dos educadores, para que se possa auxiliá-las no desenvolvimento de suas múltiplas inteligências, em seus aspectos cognitivos,

sociais e emocionais. Neste sentido, a questão que norteou minha pesquisa¹ foi: *quais processos podem ser realizados para capacitar professores da educação infantil da Escola X para desenvolver atividades musicais com vistas à estimulação em inteligências múltiplas com crianças de dois e três anos?* Assim, esta pesquisa visou, como seu objetivo geral: investigar, através da pesquisa-ação, a capacitação dos profissionais da educação infantil da Escola X para o desenvolvimento de atividades educativo-musicais, com crianças de dois e três anos, visando à estimulação das múltiplas inteligências. Por sua vez, este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os processos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano da Escola X, como base para propor ações de intervenção;
2. Promover sessões de discussão e planejamento com as professoras através de um processo participativo e colaborativo;
3. Descrever a ação pedagógica das docentes resultantes do planejamento e discussão;
4. Analisar como as professoras incorporam as indicações de formação continuada em sua prática docente.

Buscando responder à questão inicial, foi necessário compreender como se dá um processo educativo baseado na *teoria das inteligências múltiplas* de Howard Gardner (1995; 2001), que tomei como base para executar esta pesquisa-ação, contando com minha experiência prévia em outras instituições educativas. Inicialmente, realizei uma pesquisa bibliográfica com base em artigos e livros sobre o tema da teoria das inteligências múltiplas e seu potencial educacional, entrecruzando esta abordagem nos campos da neurociência, educação infantil, educação musical e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, áreas que são base para a proposta pedagógica com a qual trabalhei. Através desta teoria, pude realizar a investigação sobre a capacitação das profissionais da educação infantil da *Escola X* para o desenvolvimento de atividades educativo-musicais, visando à estimulação das múltiplas inteligências.

¹ Devido ao caráter pessoal da pesquisa-ação, optei, tanto nesta comunicação quanto na própria dissertação de mestrado, em apresentá-lo em primeira pessoa.

Foi necessário também compreender quais são as concepções sobre infância e educação infantil que regem o tratamento que é dispensado às crianças atualmente, principalmente às estudantes da *Escola X*. Ao compreender a infância como uma construção histórica, assim como sua inserção no processo escolar como um direito conquistado, previsto em leis através de políticas públicas direcionadas especificamente às crianças pequenas, pude reconhecer o estudante como um ser de direitos que necessita de cuidados, mas, sobretudo, de uma educação que lhe proporcione a autonomia de constituir-se como um ser humano integral, além de estimular e desenvolver suas múltiplas capacidades físicas, criativas, emocionais, cognitivas e sociais.

A fim de responder à questão de pesquisa apresentada anteriormente, busquei empregar uma concepção de investigação que pudesse abarcar a pesquisa mediante um relacionamento mais intenso e construtivo, cujos processos integrassem os sujeitos envolvidos na pesquisa de forma participativa e colaborativa. Para tanto, optei pela pesquisa-ação como procedimento metodológico, a partir do qual desenvolvi este trabalho, entendendo sua pertinência às proposições teóricas e práticas lançadas para a realização desta investigação. Neste contexto, a interação entre mim e as professoras foi um processo de ação e reflexão, que resultou de uma atividade de pesquisa na qual as docentes puderam buscar uma conscientização de suas próprias práticas. Apesar do processo ter sido induzido por mim, enquanto pesquisador, a pesquisa foi efetuada pelas professoras em sua própria vivência docente.

Tomei como base as indicações de diversos autores que tratam da pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 2008; CARR; KEMMIS, 1988; BARBIER, 2007; ADLER; ADLER, 1987) para elaborar a condução de minha pesquisa, composta de três fases: observação diagnóstica, intervenção e retorno ao campo (pós-intervenção). Essa sistemática de trabalho fundou-se nos princípios da pesquisa colaborativa, de forma que não pretendi, enquanto pesquisador, ditar os rumos da mudança, e nem propor que as professoras da escola fossem meras executoras de ações elaboradas somente por mim. Neste sentido, realizei junto às professoras a intervenção, na forma de ações de formação continuada, entre janeiro e junho de 2014, e retornei ao campo em outubro deste mesmo ano para observar a prática das

docentes, após a intervenção, para analisar os efeitos da mesma. Através de entrevista semiestruturada e observação, foi possível avaliar, de forma participativa, a reflexão das professoras e possíveis mudanças na sua ação pedagógica.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças (GHEDIN, 2008, p. 132). Na busca deste fazer reflexivo foi que, na fase de observação diagnóstica, procurei identificar os processos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano da *Escola X*, para estabelecer uma compreensão holística da instituição que me desse base para propor ações de intervenção. Nesta fase já foi possível perceber a distância entre a proposta da escola (o discurso) e sua prática.

Após a realização desta primeira fase de observação, iniciei o planejamento da intervenção e sua realização em espiral. Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, p. 43), este estágio consiste em uma série de ciclos auto-reflexivos – também chamados ciclos problematizadores –, nos quais o pesquisador constitui um planejamento de mudança, seguido de uma ação e observação do processo e das consequências dessa mudança. A partir daí, os atores refletem sobre esses processos e suas consequências e então realizam um replanejamento, para daí seguir novamente para os estágios de ação, reflexão e replanejamento, e assim por diante.

A construção dos ciclos problematizadores efetivada na pesquisa fundamenta-se na espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação, na compreensão de que esta, ao exigir movimentos reflexivos e críticos na sua operacionalização, revela-se como subsidiadora de um processo emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195). Em outras palavras, a exigência de uma postura crítica diante de sua prática pedagógica busca desenvolver nos docentes – em nosso caso, tanto nas professoras da educação infantil quanto no pesquisador – uma transformação social rumo à construção de sua autonomia, que, de acordo com Contreras (2002, p. 33), diz respeito a ter o controle e sentido sobre o próprio trabalho docente.

Tomando como fundamento essa concepção de ciclos problematizadores, realizei a intervenção (e a coleta de dados relacionada) durante os meses de março a junho, através de uma ação focada na capacitação dos docentes. A coleta – ou melhor, produção dos dados

–, foi feita através de ferramentas que contribuíam para a resolução dos problemas. Utilizei fundamentalmente três, das quais Barbier ressalta duas, em particular: a observação participante e o diário (BARBIER, 2007, p. 126). A terceira ferramenta utilizada, com caráter complementar, foi a entrevista, realizada com as *professoras A, B* e a *auxiliar A*, e também conversas informais.

De acordo com a classificação de Adler e Adler (1987), realizamos uma observação participante ativa (OPA), onde “o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.” (ADLER ; ADLER, 1987 *apud* BARBIER, 2007, p. 126). Tal observação foi realizada em quatro meses de intervenção, com caráter de capacitação, em uma turma de 15 crianças, em três encontros semanais, com duração de quatro horas cada, com cerca de 50 encontros no total. Os principais focos de observação participante foram as atividades pedagógicas, com destaque às que abordam a inteligência musical, assim como as relações que as crianças fazem com o material sonoro ao se expressarem e conhecerem o mundo concreto. Assim, eu realizava a intervenção ao mesmo tempo em que observava.

Neste íterim, compus o diário de campo como um registro reflexivo da pesquisa-ação. Por ser uma observação participante, as anotações não eram feitas durante a intervenção, mas nos intervalos que se seguiam aos momentos de atividades pedagógicas: a hora do lanche e a das brincadeiras livres. Reflexões foram realizadas durante todo o processo, pelo caráter da própria pesquisa em espiral, na qual, em cada fase, são realizadas a avaliação e a reflexão, antes e depois de cada ação. Soma-se também aos dados coletados diversas conversas informais com as docentes, registradas no diário de campo, que contêm diversas falas e impressões das professoras durante o processo da intervenção, complementando assim as entrevistas e observações.

Já as entrevistas foram realizadas em dois momentos, sendo o primeiro na fase de observação diagnóstica, entre os dias 25 de fevereiro e 25 de março de 2014, e o segundo na observação pós-intervenção, nos dias 22 e 23 de outubro de 2014. As primeiras entrevistas continham questões relativas à formação docente e experiência profissional, assim como

sobre as vivências musicais das professoras e suas práticas pedagógicas relativas a este tema. As entrevistas posteriores pautaram-se sobre as vivências na intervenção-ação e seus reflexos na prática pedagógica das professoras. Apesar de haver uma temática clara em cada um dos momentos nos quais houve entrevistas, elas foram conduzidas pelo pesquisador de forma mais livre, não-estruturada, a fim de permitir colocações mais espontâneas por parte das docentes entrevistadas.

Em ambos os momentos, as entrevistas foram realizadas com as *professoras A e B*, e também a *auxiliar A*. Gravei tais entrevistas em vídeo para registro pessoal, com o consentimento das entrevistadas, a fim de apreender maiores detalhes sobre suas falas e, como ressalta Zago (2003, p. 299), permitir uma maior liberdade para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Segundo a mesma autora, este registro tem também uma função importante na organização e análise dos resultados, tanto pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer quanto por permitir escutar as entrevistas novamente, reexaminando seu conteúdo.

As entrevistas foram transcritas por mim como pesquisador/entrevistador, adotando como critério a edição do que será exposto em linguagem formal, uma vez que a fala literalmente transcrita não é objetivo de minha pesquisa, embora tenha tido o cuidado para não modificar as palavras que revelam como as professoras percebem ou concebem o assunto tratado.

Nesse sentido, na segunda fase – a intervenção –, busquei promover sessões de discussão e planejamento com as professoras através de um processo participativo e colaborativo. Embora as demandas do cotidiano e a comunicação entre as professoras fossem conflituosas, pudemos algumas vezes lançar o olhar reflexivo sobre as práticas, principalmente junto à *professora A*, da turma do *Maternal*, que se engajou ativamente na proposta. Desta forma, foi possível analisar a ação pedagógica das docentes, chegando a *professora A* a fazer reflexões sobre sua própria prática pedagógica, tomando como exemplo a que fizemos em conjunto no processo de capacitação em atividades educativo-musicais. Assim, pude verificar como estas profissionais avaliam e refletem as mudanças

desenvolvidas em suas práticas. Durante o processo de intervenção conseguimos que essas práticas “fossem constantemente elaboradas pela ‘reflexão sobre a ação’, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 91)

Para tanto, foi necessário que eu e a *professora A* compreendêssemos que o processo reflexivo não surge por acaso. Como aponta Ghedin (2008, p. 147), este processo é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida em seu processo. Contudo, não é algo impossível de realizar-se. Torna-se mais difícil porque a sociedade em que nos encontramos, em geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro se reduz à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

Os limites da prática

Ao retornar ao campo, três meses após a intervenção, para observar como as professoras incorporaram o processo de formação continuada em suas práticas, encontrei poucas atitudes reflexivas ou incorporação, no cotidiano escolar, das práticas anteriormente desenvolvidas. Com isso, pude entender que a formação do educador exige esta reflexão constante, de longo prazo, não só por parte das professoras da educação infantil da *Escola X*, como da minha própria. A troca de experiências, a oportunidade de realizar processos interdisciplinares que valorizem a afetividade, a seriedade e o companheirismo são de extremo enriquecimento para o educador, tanto como profissional quanto em sua formação como ser humano.

Sendo assim, é tarefa difícil reconhecer que a sua prática pedagógica tenha possivelmente se tornado apenas um hábito mecanizado, repetitivo, no qual as ações docentes remetem à execução de ordens vindas da coordenação, reprodução de atividades cristalizadas pelo tempo e uso de “receitas” prontas para aplicar a diversas crianças, não levando em consideração suas individualidades. No entanto, este é o primeiro passo para uma transformação na ação do educador, que se faz necessário e urgente para a excelência

de sua função profissional. Nesse sentido, a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que se possa operar um processo de mudança nas práticas pedagógicas.

Ao final da pesquisa de campo, pude concordar com Ghedin (2008, p. 132) a respeito do entendimento de que a experiência docente é composta de uma série de ações que geram e produzem conhecimento, sendo que estes resultados não são possíveis sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural, pois tudo isso é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Neste quadro, o conhecimento que o educador “transmitiria” aos educandos não seria somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se tornaria um especialista do fazer.

Como resultado, identifiquei, similarmente a outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2004, 2007; FIGUEIREDO; SILVA, 2006), a distância existente entre uma possível atitude reflexiva do educador sobre sua prática e suas ações educativas cotidianas, reforçadas por sua trajetória profissional e sua formação inicial. Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores quanto sobre a função que cumpre a educação escolar.

Esta perspectiva reorienta [ou deveria reorientar] os cursos de formação, no que diz respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 91).

De acordo com Ghedin (2008, p. 137), para realizar esta tarefa é necessário também que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que a escola cumpre, e

como este sentido condiciona a forma em que ocorrem as as práticas de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, seria possível perceber o modo como se assimila a sua própria função como educador, compreendendo como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. Portanto, fundar e fundamentar o saber docente na ação – e a partir dela, um processo reflexivo que desencadeia novas ações – é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional visão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos (GHEDIN, 2008, p. 132).

Acredito que o processo de reflexão sobre a prática educativa deve ser uma constante no exercício do educador – principalmente no meu próprio. Por isso, não considero este trabalho terminado. Haveria muito a ser desenvolvido nesta pesquisa-ação se o tempo permitisse. No entanto, o prazo para a realização da pesquisa e defesa da dissertação é somente de dois anos. A meu ver, esse meu esforço foi válido na medida em que procurei interagir diretamente com o campo de conhecimento estudado, em suas múltiplas perspectivas: a pesquisa, a ação, a capacitação docente e o processo reflexivo. Contudo, da parte que me cabe, sinto a necessidade de mais: mais ação, mais reflexão, mais disciplina, mais organização. Espero com esta pesquisa ter contribuído para a área da educação musical e da educação em geral, com a expectativa de abrir caminhos para o aprofundamento das ações iniciadas aqui.

Assim, por meio desta experiência, creio que foi possível aproximar-me do entendimento da pergunta que norteou minha pesquisa, apresentado aqui como uma descrição de minha experiência junto aos profissionais da *Escola X*, sendo este o relato de uma possibilidade de capacitação de professoras da educação infantil, tendo como foco o desenvolvimento atividades educativo-musicais que possam estimular as múltiplas inteligências da criança. Apesar de estar consciente de que ainda tenho que me aprofundar mais nesse campo, entendo que pude dar uma resposta ao desafio proposto pela realização desta pesquisa, que foi conduzir um processo de formação e ação docente apoiadas na interação e interdisciplinaridade oferecidas pela proposta de estimulação em inteligências

múltiplas. Esse processo desenvolvido, apesar de seus limites, permitiu perceber as potencialidades de uma pesquisa colaborativa e de um ensino reflexivo.

Referências

ADLER, Patricia; ADLER, Peter. *Membership roles in field research*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación em la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FIGUEIREDO, Sérgio. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 31-50, jan. a jun. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio; SILVA, Fabiano. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 1-6. (1 CD ROM).

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma; MOURA, Manoel. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). *A pesquisa na formação docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 43-66.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.