



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Práticas Educativo-Musicais no Desenvolvimento das
Múltiplas Inteligências: uma Pesquisa-Ação na Docência
da Primeira Infância**

Daniel Augusto de Lima Mariano

João Pessoa
Abril / 2015



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Práticas Educativo-Musicais no Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: uma Pesquisa-Ação na Docência da Primeira Infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa Processos, Memórias e Práticas Educativo-Musicais.

Daniel Augusto de Lima Mariano

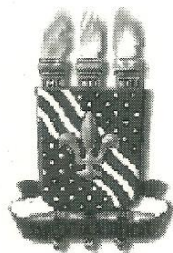
Orientadora: Dr^a Maura Lúcia Fernandes Penna

João Pessoa
Abril / 2015

M333p Mariano, Daniel Augusto de Lima.
 Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das
 múltiplas inteligências: uma pesquisa-ação na docência da
 primeira infância / Daniel Augusto de Lima Mariano.-- João
 Pessoa, 2015.
 122f.
 Orientadora: Maura Lúcia Fernandes Penna
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
 1. Educação musical. 2. Educação infantil. 3. Teoria das
 inteligências múltiplas. 4. Práticas educativo-musicais.

UFPB/BC

CDU: 37:78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **"Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: uma pesquisa-ação na docência da primeira infância"**

Mestrando(a): **Daniel Augusto de Lima Mariano**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro/UFPB

Prof.^a Dr.^a Acácia Maria Costa Garcia
Membro/UEPB

João Pessoa, 09 de Abril de 2015.

RESUMO

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 a presente pesquisa 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 dissertação apresenta a pesquisa realizada através de uma investigação-ação educacional com professoras da educação infantil da denominada *Escola X*, na cidade de João Pessoa – Paraíba (Brasil). 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, do psicólogo americano Howard Gardner, pôde-se desenvolver uma série de ações relativas ao desenvolvimento da inteligência sonora/musical junto às crianças das turmas de *Maternalzinho* e *Maternal* (dois e três anos, respectivamente), em interações interdisciplinares que visaram também o desenvolvimento integral das inteligências das crianças, em seus múltiplos aspectos: cinestésico-corporal, linguístico, lógico-matemático, consciência espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. A pesquisa na *Escola X* 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 fase de observação diagnóstica 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 a auxiliar A*, consistindo de um planejamento de mudança, através de um conjunto de ações planejadas e de momentos de reflexão. Seguiu-se a execução da ação planejada e a observação do processo de mudança. Durante esta etapa, foram realizadas diversas reflexões sobre estes processos e suas conseqüências, para dali replanejar e iniciar um novo ciclo. Para auxiliar a produção dos dados da pesquisa, foram utilizadas como ferramentas a observação direta, a composição de um diário de campo e a entrevista. 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. Sendo assim, evidenciou-se uma certa distância entre o discurso pedagógico da *Escola X* – baseado em processos construtivistas e artísticos – e sua prática na educação infantil – com poucas atitudes reflexivas por parte das docentes, que acabavam por cair na reprodução de práticas já adotadas ou estabelecidas pela coordenação pedagógica.

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

ABSTRACT

The sound and musical education of children aged two and three years of age is a task that requires more than having a university education, or simply like them. Need observation, planning and reflection on the part of educators, so that we can assist them in developing their multiple intelligences, in their cognitive, social and emotional aspects. In this sense, the question that guided this research was: *which processes can be performed to enable teachers of early childhood education at the School X to develop musical activities aimed at stimulation in multiple intelligences to children from two to three years?* Thus, this dissertation presents the research conducted through an educational action research with teachers of early childhood education called the *X School* in the city of João Pessoa - Paraíba (Brazil). This intervention aimed to enable teachers of early childhood education to incorporate, in their teaching practices, activities and reflections on the music and sound education. From the design of stimulation of multiple intelligences, the American psychologist Howard Gardner, one could develop a series of actions related to the development of sound / musical intelligence with the children of classes of *Maternalzinho* and *Maternal* (two and three years, respectively), in interdisciplinary interactions that also aimed at the integral development of intelligence of children, in its multiple aspects: bodily-kinesthetic, linguistic, logical-mathematical, spatial awareness, interpersonal, intrapersonal and naturalist. Research at *School X* was performed between January and October 2014, in three stages: diagnostic observation (January and February), intervention action (March-June) and return to the field (October). The diagnostic observation phase aimed to know the daily life of the *School X*, as well as the pedagogical practices of teachers with children. Have the intervention phase was performed in a collaborative process with the *teachers A, B* and the *auxiliary A*, consisting of a change of planning, through a set of planned actions and moments of reflection. This was followed by the implementation of the planned action and the observation of the change process. During this step, several reflections on these processes and their consequences were performed, to go to redesign and start a new cycle. To assist the production of research data, were used as tools to direct observation, the composition of a field diary and the interview. The third time was the return to the field to check the effects of the training process on the practices of teachers, checking also this process contributed to the reflective action of teachers in their teaching practices - especially the educational-musical. At this stage, there has been the difficulty of teachers to maintain, given the multiple demands of everyday school life, cooperative teaching, reflective action and musical practices developed together during the intervention phase. Thus, there was a larger distance between the pedagogical discourse of *School X* - based on constructivist and artistic processes - and their practice in early childhood education - with few reflective attitudes on the part of teachers, who ended up falling into play already adopted practices or established by the pedagogical coordination.

Keywords: Music education. Early childhood education. Theory of multiple intelligences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CD: Compact Disc

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

COEDI: Coordenação-Geral de Educação Infantil

DPE: Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DSN: Doutrina de Segurança Nacional

DVD: Digital Versatile Disc

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA: Estados Unidos da América

FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

FHC: Fernando Henrique Cardoso

LBA: Legião Brasileira de Assistência

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

m²: metros quadrados

MEC: Ministério da Educação

N.T.: Notas do tradutor

ONU: Organização das Nações Unidas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSEC: Planos Setoriais de Educação e Cultura

QI: Quociente de Inteligência

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB: Secretaria de Educação Básica

TV: Televisão

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nation Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - Sobre o desenvolvimento da(s) inteligência(s) humana(s)	17
1.1 A construção do conceito de inteligência na perspectiva da psicologia do desenvolvimento.....	17
1.2 Múltiplas visões sobre a inteligência	18
1.3 A contribuição de Jean Piaget	20
1.3.1 A criança de dois a cinco anos e a transição entre o estágio sensório-motor e o pré-operatório	23
1.4 Howard Gardner e a teoria das inteligências múltiplas	25
1.4.1 O conceito de inteligência e os critérios estipulados por Gardner para defini-la	28
1.4.2 A inteligência musical	29
1.4.3 Sobre o desenvolvimento da competência musical na primeira infância	30
1.5 Práticas educativas para a estimulação da inteligência musical	33
CAPÍTULO 2 - A música na educação infantil e a formação do professor	41
2.1 A construção histórica da infância	41
2.2 Política educacional para a educação infantil no Brasil	45
2.2.1 A educação infantil na LDBEN de 1996	50
2.3 A proposta para música do RCNEI	56
2.4 A formação do professor de música para a educação infantil	61
CAPÍTULO 3 - Estabelecendo as bases para a minha pesquisa-ação	66
3.1 A pesquisa-ação e suas características	66
3.2 A escolha do campo de pesquisa	67
3.3 O encaminhamento da pesquisa-ação	69
3.3.1 A produção e tratamento de dados	70

3.4 Caracterizando a <i>Escola X</i>.....	72
3.5 O cenário de ação.....	74
3.5.1 A ala sul	75
3.5.2 A ala norte.....	78
3.6 Conhecendo o cotidiano da <i>Escola X</i>.....	81
3.6.1 O início da interação	82
3.6.2 Atividades musicais no cotidiano da escola.....	86
CAPÍTULO 4 - A capacitação docente através da pesquisa-ação.....	90
4.1 O engajamento inicial (diagnóstico) / planejamento da intervenção	90
4.2 As ações de intervenção	95
4.3 os momentos de reflexão.....	101
4.4 Os limites da prática	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	122

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o desenvolvimento das inteligências nas crianças, principalmente da inteligência musical, através da proposta pedagógica orientada pela teoria das inteligências múltiplas¹ (GARDNER, 1995). Tal proposta consiste em um processo pedagógico que acontece através de atividades lúdicas, onde as artes, a afetividade e a ludicidade são as ferramentas básicas para a construção do conhecimento a partir da vivência da própria criança. Para tanto, é fundamental que o educador tenha uma postura reflexiva perante o exercício de sua profissão e das práticas que conduz em sala de aula. Como a função dos educadores é de facilitadores e mediadores de experiências, as atividades têm um caráter não-diretivo, quer dizer, não são impostas como uma tarefa a cumprir, mas sim como uma construção interativa entre os adultos e as crianças, ou somente entre as crianças, assistidas pelos mediadores.

Conheci, capacitei-me e participei de ações pedagógicas apoiadas nessa teoria e nessa concepção educativa no ano de 2012, quando aportou em João Pessoa um programa pedagógico inovador, denominado Projeto Universidade da Criança². Tal projeto propunha um programa de estimulação das múltiplas inteligências, em crianças de dois a seis anos de idade, com base em ações pedagógicas ativas, críticas e artísticas.

No ano de 2011, o Dr. Ricardo Monteiro mudou-se para o Brasil e escolheu a cidade de João Pessoa para implantar um projeto piloto da Universidade da Criança, denominado Clubinho da Inteligência. Nesta proposta, as atividades passaram a ser extraescolares, formatadas em duas ou três sessões semanais, com duração de duas horas cada. O público-alvo eram crianças de dois a seis anos de idade, dispostas em três grupos, não excedendo o número de dez crianças por grupo.

Este projeto teve início em janeiro de 2012, em parceria com outra instituição de ensino, que cedia serviços e infraestrutura ao Clubinho da Inteligência. Através de uma

¹ Os fundamentos desta teoria serão abordados nos itens 1.4 e 1.5.

² Trata-se de uma proposta escolar de educação infantil instituída pelo educador português Dr. Ricardo Monteiro, originada na cidade de Portimão, Portugal. A Universidade da Criança foi criada como escola no ano 2000 e iniciou suas atividades em 2002. Atendia a uma média de trezentas crianças por ano, com idades entre 12 meses a 10 anos, em período integral – das 9hs às 17hs, para os parâmetros portugueses –, com a média de 12 a 15 alunos por turma. Os professores, especialistas, trabalhavam interdisciplinarmente, no contexto de *community teachers* – contexto onde os educadores trabalham a comunidade de aprendizagem e não a “sala de aula”, onde os processos são interativos e transversais, com muito diálogo e experiências práticas de aprendizagem –, contando a escola com 11 professores, que atuavam em parceria constante com as famílias. Os pais se mostravam sempre interventivos e participantes, tendo atuação permanente nesse processo escolar. A escola operou em Portimão durante 10 anos, encerrando suas atividades nesta cidade no início de 2012. (LIMA; MARTINS; MONTEIRO, 2001, p. 2).

seleção realizada por Ricardo Monteiro, foram chamados dois educadores para conduzir as atividades. O perfil dos educadores que se buscava era a experiência, tanto em educação infantil, de cunho construtivista, quanto em artes. Os educadores selecionados, que atendiam a este perfil, foram: uma pedagoga, que é também artista plástica, e eu, licenciado em música, músico e mestre em educação³.

Neste contexto, os educadores trabalhavam sempre em dupla, sem hierarquização de funções. Em outras palavras, não se tratava da relação entre um professor e um auxiliar ou estagiário: os dois educadores, de competências distintas, atuavam em parceria e assessoravam as crianças como facilitadores, na criação e construção do próprio conhecimento delas. Configurava-se assim uma relação equilibrada entre a instituição e os docentes, que envolvia posturas de coletividade, pensamento crítico, empoderamento, liberdade na condução das práticas, escuta ativa, afetividade, cooperação e aprimoramento constante por parte dos profissionais de ensino.

As vivências de aprendizagem eram permeadas de experiências artísticas, sobretudo pictóricas e musicais. O espaço, além de contar com diversos instrumentos musicais – aos quais as crianças tinham livre acesso –, tinha internet e sistema de áudio e vídeo que permitiam a audição e visualização de diversas manifestações artístico-musicais. No período em que estive em atividade, o Clubinho da Inteligência estimulou, junto às crianças, experiências significativas, com a finalidade de desenvolver as múltiplas inteligências⁴.

Desde a sua fundação, a Universidade da Criança primou por ser uma proposta educativa que proporcionava um maior apoio e continuidade ao desenvolvimento intelectual e emocional dos seus alunos, que lutava para criar uma rede de suporte para a superação das suas maiores dificuldades e habilidades e que se preocupava em permanecer integrada à comunidade em que estava inserida, articulando os pais como parceiros participativos constantes.

Inspirado por esta proposta e partindo da experiência pedagógica e profissional vivenciada, vislumbrei as possibilidades abertas por esta concepção para as práticas desenvolvidas na educação infantil nas escolas. Neste sentido, propus-me a uma pesquisa-focada em capacitar professoras deste nível de ensino para a realização de ações pedagógicas interdisciplinares que se concretizassem através de processos artísticos, sobretudo com a música.

³ Graduado em licenciatura em música, com habilitação em instrumento (violão), pela UEMG (2004), e mestre em educação pela UFPB (2012).

⁴ A partir do segundo semestre de 2013, o projeto resgatou seu nome original de Portugal, para implantar o Projeto Universidade da Criança em nova sede, em parceria com outra instituição de ensino, embora esteja, até o presente momento, com suas atividades suspensas.

A partir de estudos nos campos das neurociências, pedagogia e das psicologias cognitiva e evolutiva, tal proposta pedagógica buscou favorecer o desenvolvimento integral da criança, que “é quem gera, modifica, demanda e constrói suas experiências de acordo com seus interesses e necessidades” (LIMA; MARTINS; MONTEIRO, 2001, p. 5). Por conseguinte, os pressupostos no qual me baseei para a estimulação da inteligência na primeira infância remetem à *teoria do desenvolvimento cognitivo*, de Jean Piaget, e à *teoria das inteligências múltiplas* de Howard Gardner⁵. Esta última teve um acolhimento por parte de diversas instituições de diversos países, pelo seu potencial educativo e pelo olhar integrado que proporciona (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010).

Buscando compreender como estas teorias podem nortear processos educativos, formulei a seguinte questão de pesquisa: *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?*

A área na qual desenvolvi este estudo – educação musical – foi a base para a inter-relação com outros campos. Assim, foi possível compreender a amplitude dos saberes que se entrecruzam, assim como os pontos que atualmente constituem e fortalecem a disciplina:

O conhecimento na área de educação musical produzido a partir de referenciais das áreas de psicologia, sociologia e filosofia, por exemplo, tem contribuído para a produção de trabalhos cada vez mais consistentes, que situam a aprendizagem e o ensino da música na perspectiva dos sujeitos que se relacionam com diferentes formas de música, assim como consideram os contextos em que tais músicas são produzidas e realizadas, demonstrando o nexo que os seres humanos estabelecem com a música (FIGUEIREDO, 2010, 156).

Como educador de infância e educador musical, o motivo pela qual me interessei em estudar a música na educação infantil com rigor científico foi a experiência transformadora que vivenciei na Universidade da Criança: a relação dialética que havia entre a instituição, os educadores e as crianças. Em minhas experiências anteriores em estabelecimentos de ensino como educador musical, trabalhei com coordenadores que por vezes não estavam aptos ou abertos a propostas que fugissem de suas cartilhas tradicionais e suas concepções do que seria uma aula de música: momento de pura recreação, barulhenta, quiçá terapêutica, e que muitas vezes servia apenas para justificar um aumento na mensalidade ou preparar canções para a apresentação das crianças em festividades da escola. Da mesma forma, busquei na Escola X um contexto onde também os educadores fossem estimulados a estudar para o aprimoramento

⁵ Tais teorias serão tratados no primeiro capítulo.

de suas práticas e incentivados a serem criativos e afetivos com a criança, a fim de gerar um ambiente propenso ao seu desenvolvimento integral.

Ao aprofundar minhas leituras sobre pedagogia, as vivências e os textos sobre processos de ensino-aprendizagem colocaram-me em contato com outros campos do saber, como o da psicologia e das neurociências. Esta interdisciplinaridade, da qual não desfrutei em minha graduação, ampliou meus horizontes em relação à educação, à criança e à minha própria prática como educador. Segundo Figueiredo (2004, p. 58-60), a formação do pedagogo oferece poucas disciplinas ligadas ao fazer artístico e, em alguns casos, nenhuma. O autor comenta que a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, tem sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. No entanto, entendo que o inverso também acontece nos cursos de bacharelado e licenciaturas nas diversas áreas artísticas, pela superficialidade e insuficiência com que as teorias e práticas pedagógicas são abordadas. Neste sentido, acredito que os estudos de diversas concepções educativas precisam se entrecruzar na formação do educador, de modo a que possa se constituir como um educador global, apesar de sua formação específica.

A urgência de pesquisas e práticas nesse sentido é vista como um dos temas emergentes por diversos pesquisadores das áreas de pedagogia infantil e educação musical. Mendonça (2009, p. 2) aponta para uma educação musical na contemporaneidade que observe os novos contextos estabelecidos na sociedade, concebendo estruturas que construam uma rede de relações a partir do sujeito. O autor percebe que ainda há nas escolas um vazio entre o que é ensinado e o que é compreendido e praticado pelo aluno. No mesmo sentido, Cláudia Bellochio (2003, p. 29) afirma que as pesquisas sobre educação musical no Brasil poucas vezes são referência para o ensino de música nas escolas, o que constituiria “um hiato entre a produção de pesquisas e a apropriação de seus resultados no contexto de escolarização”.

Em busca desse diálogo com outros campos de conhecimento visei, nessa pesquisa, relacionar a educação musical com os outros conteúdos da educação infantil, especialmente quanto ao desenvolvimento das inteligências múltiplas:

[...] o educador musical está diante de questões complexas que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos de conhecimento. Nesse sentido as abordagens educacionais ganham dimensões amplas, com o intuito de, a partir de distintas correntes epistemológicas, poder contemplar a complexidade do seu campo de estudo. Dessa forma, a educação musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Assim, esta pesquisa visou, como seu objetivo geral: investigar, através da pesquisa-ação⁶, 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:

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

Desta forma, busquei conhecer a singularidade da proposta educativa baseada na estimulação das múltiplas inteligências. Acredito que a particularidade desta ação educativa apresenta contribuição relevante para a área de educação musical, de forma que o entendimento de sua complexidade pode gerar novas relações no processo de ensino e aprendizagem musical.

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.

Esta pesquisa envolveu ainda a análise de fontes documentais, como as publicações do Ministério da Educação referentes à educação infantil, tal como o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI), entre outros, além do projeto político-pedagógico da Escola X, a fim de compreender os meandros de sua fundação e concepções que sustentam a prática pedagógica desenvolvida na instituição durante o período da pesquisa.

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

⁶ O conceito e critérios da pesquisa-ação são detalhados nos itens 3.1, 3.2 e 3.3.

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 docente⁷. 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.

Assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Sobre o desenvolvimento da(s) inteligência(s) humana(s)* –, trato fundamentalmente do desenvolvimento da inteligência humana do ponto de vista de diversos estudiosos, discutindo como a música e outras competências são entendidas como habilidades autônomas, mas ao mesmo tempo interativas.

Já o segundo capítulo – *A música na educação infantil e a formação do professor* – aborda algumas perspectivas vigentes no campo da educação musical e da educação infantil, assim como a interação de ambas como educação musical infantil. Apresento os documentos oficiais que sugerem e orientam ações educativas nas escolas, apontando algumas das concepções sobre o ensino de música. A partir da literatura brasileira sobre educação e educação musical, discuto também a formação inicial docente em contraste com a figura do professor reflexivo.

O capítulo três – *Estabelecendo as bases para a minha pesquisa-ação* – trata dos critérios metodológicos que guiaram a pesquisa-ação e os dados construídos em campo, assim como dos instrumentos de coleta utilizados para produzir os dados da pesquisa. Apresento também a descrição da *Escola X*, de seu projeto político pedagógico, do contrato para a realização da pesquisa e da etapa de observação diagnóstica.

No quarto capítulo – *A capacitação docente através da pesquisa-ação* –, descrevo e discuto minha intervenção, assim como as minhas percepções sobre o retorno ao campo. Segue-se assim aos resultados obtidos e às conclusões sobre a intervenção, a partir dos quais pode-se entender os limites da prática docente na educação infantil da *Escola X*.

⁷ Apresento uma discussão sobre as bases da pesquisa-ação no terceiro capítulo, no item 3.3 – *o encaminhamento da pesquisa-ação*.

Acredito que iniciar a vida educativa fora do ambiente familiar, em uma escola ou outra instituição, deve ser visto pelos responsáveis por esta educação – pais, diretores, coordenadores e professores – como uma atividade responsável e fundamental para o desenvolvimento da criança, desde a mais tenra idade. O ímpeto natural do ser humano de conhecer, pensar e evoluir aflora desde a vida intrauterina, embora ao longo da vida nos esqueçamos destas ações devido à formatação à qual o sistema social nos submete. Nesse sentido, diversos autores aqui apresentados consideram que o desenvolvimento da criança na primeira e segunda infância é um momento crucial na história de cada ser humano, que lhe será base para seu amadurecimento pela trajetória vital. Espero, portanto, através desta pesquisa, contribuir para ampliar a produção da área de educação musical e pedagogia, sobretudo na educação infantil, com o intuito de que ela possa colaborar para que se diminua a distância entre as pesquisas sobre educação musical no Brasil e a prática em sala de aula.

CAPÍTULO 1

Sobre o desenvolvimento da(s) inteligência(s) humana(s)

Apresento neste capítulo algumas noções sobre a inteligência humana que foram fundamentais para o entendimento, realização e reflexão sobre as intervenções na minha pesquisa de campo, assim como para as análises que serão apresentadas no quarto capítulo.

A principal delas é a teoria das inteligências múltiplas, formulada por Howard Gardner. A partir de seus estudos, o autor analisa o desenvolvimento complexo de diversas competências consideradas como um comportamento humano inteligente, e sobre como este é educacionalmente e socialmente avaliado:

O problema está [...] nas maneiras pelas quais habitualmente pensamos sobre o intelecto e em nossas concepções arraigadas de inteligência. Apenas quando expandirmos e reformularmos nossa concepção do que conta como intelecto humano seremos capazes de projetar meios mais adequados para avaliá-lo e meios mais eficazes para educá-lo (GARDNER, 2009, p. 4).

Nesse sentido, apresento as correntes que dão sustentação ao constructo teórico de Gardner, assim como sua teoria e, especificamente, sua visão sobre a inteligência musical.

1.1 A construção do conceito de inteligência na perspectiva da psicologia do desenvolvimento

A psicologia firmou-se como ciência autônoma nos fins do século XIX, sendo sua nomenclatura originada do grego *psique* (alma, espírito) e *logos* (discurso, estudo). Buscando resposta para a compreensão do comportamento e das ações complexas superiores – pensar, falar, perceber, reter informações, sentir, criar –, este campo de estudo “procura organizar, sistematicamente, tais conhecimentos de maneira a poder descrevê-los e replicá-los, bem como prever e antecipar tais fenômenos” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 13).

O exercício da psicologia acontece em interdisciplinaridade com outras ciências – tais como a sociologia, a filosofia, a biologia e a medicina –, sendo seu campo de estudo muito extenso, complexo e diversificado. Ela pode abordar um aspecto mais geral, na busca de um conhecimento psicológico que não implica necessariamente em uma aplicação, ou então ter caráter prático, na medida em que procura empregá-lo em alguma atividade laboral humana⁸.

⁸ Como exemplo, podemos citar a psicologia escolar, psicologia organizacional, psicologia do esporte, psicologia clínica, psicologia hospitalar, entre outras.

Uma das linhas de estudo da psicologia que propõe um conhecimento psicológico geral é a desenvolvimentista, que...

[...] pretende estudar como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem o homem das outras espécies. Ela estuda a evolução da capacidade perceptual e motora, das funções intelectuais, da sociabilidade e afetividade do ser humano. Descreve como essas capacidades se modificam e buscam explicar tais modificações. Por intermédio da psicologia do desenvolvimento é possível constatar que as manifestações complexas das atividades psíquicas no adulto são frutos de uma longa caminhada (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 19-20).

No presente estudo, abordarei meu tema com referência em diversos pensadores que contribuíram para a psicologia do desenvolvimento e edificaram diversas teorias sobre a inteligência. Para tanto, apresentarei algumas visões sobre inteligência em voga no século XIX e XX, enfatizando o olhar sobre a primeira infância de Jean Piaget e também a inteligência musical identificada por Howard Gardner, conceitos que darão suporte às minhas análises sobre os dados coletados em campo.

1.2 Múltiplas visões sobre a inteligência

O conceito de inteligência é um tema abordado por vários ramos da ciência, em perspectivas que por vezes se mostram conflitantes. Diversos autores apontam que muitos dos temas examinados pela psicologia moderna já eram objeto de debate da filosofia bem antes do desenvolvimento daquilo que hoje entendemos por ciência (GARDNER, 2009, p. 4-5; DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 26; SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 21). Nesse sentido, a psicologia dita pré-científica estava emaranhada com conceitos da filosofia, ao invés de se articular com a medicina. O filósofo britânico John Locke (1632-1704) propôs que a mente da criança é uma tabula rasa, uma folha em branco sobre a qual a experiência escreve sua história; por sua vez, o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propunha que, em estado natural, o homem nasce puro e vai ser corrompido pela exposição à civilização moderna (COLE; COLE, 2004, p. 34).

Nos idos do século XIX, os psicólogos buscaram definir sua disciplina separando-a da fisiologia e da neurologia, “existindo relativamente pouco contato entre a nova classe de psicólogos e os indivíduos que estavam realizando experiências com o cérebro humano” (GARDNER, 2009, p. 12). Esta relação aponta uma distinção entre as categorias mentais das quais se ocuparam os estudiosos do cérebro e os psicólogos, que buscaram (e continuam a buscar) as leis de faculdades mentais amplas, em atividades como memória, percepção,

atenção, associação e aprendizagem, que, de acordo com Gardner (2001, p. 34), poderiam ser considerados hoje como os princípios do processamento da informação humana.

Ainda neste período, o biólogo Charles Darwin (1809-1882) afirmou que todo desenvolvimento humano é uma adaptação ao ambiente, mostrando-se curioso a respeito da origem e do desenvolvimento de traços psicológicos, inclusive intelectuais e emocionais. A partir de sua teoria da evolução das espécies, despertou-se uma reflexão entre diversas classes de estudiosos sobre as “diferenças intelectuais entre espécies, bem como de grupos específicos, como o de recém-nascidos, crianças, adultos, ou de ‘fracos de espírito’ ou ‘gênios eminentes’” (GARDNER, 2001, p. 22). Um dos interessados que se lançou neste campo de investigação foi o primo de Darwin, o também inglês Sir Francis Galton (1822-1911). Ele investigou particularmente os fatores que envolvem a constituição da genialidade, qualificando a inteligência como uma propriedade herdada que necessitava ser cultivada através da educação. Sendo um dos primeiros a montar um laboratório antropométrico⁹, Galton “desenvolveu métodos estatísticos que possibilitaram classificar os seres humanos em termos dos seus poderes físicos e intelectuais e a correlacionar estas medidas entre si” (GARDNER, 2009, p. 12). Neste momento se desenvolvia a noção da inteligência como fruto da natureza e resultado da criação – que se dá, sobretudo, na educação e na interação com o ambiente –, ambas se apresentando como entidades distintas, cujos efeitos podiam ser medidos e comparados.

Segundo Gardner (2009), ao avaliar o intelecto levando em conta somente fatores sensoriais, a comunidade científica europeia notou ser necessário observar principalmente capacidades mais complexas, como a linguagem ou a abstração, as quais os procedimentos de Galton não levavam em conta. Por volta da mesma época, o alemão Wilhelm Wundt (1832-1920) sugeriu a ideia de haver um quociente de inteligência (QI) e esboçou tentativas de medi-lo. O trabalho de Wundt serviu de inspiração para os estudos medidores das habilidades mentais realizados pelo americano James Cattell (1860-1944) e constituiu a base para as pesquisas do francês Alfred Binet (1857-1911) sobre a inteligência humana.

⁹ Com o propósito de estabelecer um conjunto de dados empíricos que justificassem a hereditariedade da genialidade na Exposição Internacional de Saúde de 1864, em Londres, Galton abriu o seu *Anthropometric Laboratory* (Laboratório Antropométrico), com o qual procurou registrar, através de questionários, características físicas e intelectuais, oferecendo recompensas em dinheiro para a história familiar mais abrangente. Conseguiu 9.000 registros familiares, muitos deles completos, que levaram dez anos para serem analisados, utilizando-se de biografias familiares de pessoas famosas, dicionários biográficos e registros de antecedentes familiares de poetas, artistas, militares e intelectuais de diversas áreas. Desta forma, em 1969, publicou o livro *Hereditary Genius* (O gênio hereditário), no qual defendeu a tese de que não somente os aspectos físicos, mas também o talento e a capacidade intelectual poderiam ser calculados, administrados e estimulados por meio de casamentos criteriosos durante gerações consecutivas (DEL CONT, 2008, p. 204).

Em 1904, Binet foi convidado para integrar uma comissão governamental incumbida de desenvolver um método para avaliar o potencial de aprendizado das crianças e, em colaboração com o também francês Théodore Simon (1872-1961), projetou os primeiros testes de inteligência para estabelecer diferenças entre crianças normais e deficientes e a classificar crianças adequadamente em suas séries correspondentes, os quais ficaram conhecido como testes Binet-Simon ou, popularmente, como teste de QI. Apesar da consciência das limitações de seus testes, houve um entusiasmo dentro da comunidade científica sobre os testes da inteligência. Assim, eles se difundiram por diversas partes da Europa e dos Estados Unidos, e também foram distorcidos, sendo usados para segregar pessoas aptas para determinados serviços e até para encaminhar cidadãos ditos debilitados, para serem obrigatoriamente submetidos à esterilização compulsória (GARDNER, 2001, p. 23).

Os testes de QI seguem, desde então, sendo muito usados e também questionados. De acordo com Gardner (2009, p. 13), “os testes apresentam pouco poder preditivo fora do contexto escolar, especialmente quando fatores mais potentes como os antecedentes sociais e econômicos são levados em consideração”. Apesar disto, na primeira metade do século XX outros testes psicométricos foram criados e a inteligência foi conceituada a partir de outros parâmetros: o fator geral, ou *g* – termo cunhado pelo inglês Charles Spearman (1863-1945), em 1904, que postula que o comportamento inteligente é gerado por uma qualidade única e individual do cérebro humano –, e ainda, por um contrário ponto de vista, a visão do americano Louis Leon Thurstone (1887-1955), que acreditava “na existência de um pequeno conjunto de faculdades primárias relativamente independentes entre si e medidas por tarefas diferentes” (GARDNER, 2009, p. 13).

A tradição do QI foi questionada por um biólogo que iniciou sua carreira como pesquisador em um laboratório de Théodore Simon, por volta de 1920 e que, com sua concepção de intelecto, veio a substituir a moda dos testes de inteligência em diversas áreas: Jean Piaget.

1.3 A contribuição de Jean Piaget

O suíço Jean Piaget (1896-1980) é um dos mais influentes psicólogos do século XX devido à importância de sua obra, que se destaca no campo da psicologia por seus estudos sobre a inteligência, sendo esta temática abordada por ele em diversas perspectivas. Vale ressaltar também o grande volume de sua obra, que remonta à publicação de mais de setenta livros e mais de duzentos artigos.

Sua obra trata, basicamente, do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento, sendo por ele batizada como epistemologia genética¹⁰, que visa estudar as mudanças na inteligência conforme a criança cresce. Segundo Yves de La Taille (2006), a questão de pesquisa que permeia toda sua obra se concentra na seguinte pergunta: como os homens constroem o conhecimento? Entendendo a criança como o ser que mais evidentemente constrói o conhecimento, Piaget realizou suas pesquisas essencialmente com crianças.

Seu interesse não estava centrado em comparar níveis de inteligência entre crianças de idades diferentes (mudanças cognitivas quantitativas); seu foco era o desenvolvimento natural das habilidades mentais ao longo do tempo (mudanças cognitivas qualitativas). Buscou investigar diferenças no tipo, na experiência e na qualidade da aprendizagem infantil, distanciando-se do modelo behaviorista vigente em sua época que creditava o desenvolvimento infantil somente a fatores ambientais (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 36-37).

Para Piaget, a inteligência deve ser definida enquanto função e enquanto estrutura. Enquanto função, a inteligência é uma adaptação, ou seja, os processos do desenvolvimento da inteligência servem para o homem se adaptar ao meio e modificá-lo, para adaptar-se melhor a ele. Do ponto de vista estrutural, a inteligência é uma organização de processos, onde o nível de organização mais complexo resulta em conhecimento superior, enquanto níveis de organização menos complexos resultam em conhecimento inferior (LA TAILLE, 2006). O crescimento da inteligência não se dá, portanto, tanto por acúmulo de informações, mas sobretudo por uma reorganização desta própria inteligência. Neste sentido, crescer é reorganizar a própria inteligência para ter maior possibilidades de assimilação.

De acordo com sua teoria, os seres humanos herdam, biologicamente, um modo de funcionamento intelectual que nos permite interagir com o ambiente, modo este que é responsável pela geração e desenvolvimento de estruturas cognitivas. Piaget aponta duas características fundamentais do funcionamento intelectual, sendo estes considerados processos invariantes durante todo o desenvolvimento: organização e adaptação.

Estas características invariantes que definem a essência do funcionamento intelectual e, portanto, a essência da inteligência, são também as características que vigoram no funcionamento biológico em geral. Todo ser vivo se adapta ao seu ambiente e possui propriedades de organização que possibilitam a adaptação. O funcionamento intelectual é apenas um caso especial, um prolongamento especial do funcionamento biológico em geral; suas propriedades fundamentais e invariantes são encontradas na atividade biológica (FLAVELL, 1975, p. 43).

¹⁰ Epistemologia, entendida como a filosofia da ciência, que estuda o fenômeno do conhecimento. Genética é entendida por Piaget como gênese, evolução. Portanto, o termo refere-se a uma epistemologia da construção do conhecimento.

A organização à qual Piaget se refere é vista em todo processo biológico, desde a organização das células até funções mais complexas, como, por exemplo, a digestão. Para ele, a cognição pressupõe algum tipo de estrutura intelectual, algum tipo de organização dentro da qual ocorre, sendo, portanto, um sistema de relações entre diversos elementos. Nesse sentido, ele acredita que toda ação inteligente, desde um movimento rudimentar de um bebê até o julgamento complexo e abstrato de um adulto, tem sempre relação com um sistema de ações do qual faz parte (FLAVELL, 1975, p. 46).

O segundo aspecto fundamental do funcionamento intelectual é o processo de adaptação, que se caracteriza por dois processos invariantes, denominados assimilação e acomodação. Em sua teoria, o conceito de assimilação se apresenta da seguinte maneira: quando uma pessoa vai entrar em contato com um objeto de conhecimento ou com o meio, existe nesta interação um intercâmbio entre o organismo e o ambiente, que tem como efeito a modificação do organismo. As novas informações cooptadas do ambiente são por ele processadas, modificadas, e então incorporadas pela estrutura do organismo, sendo tais informações assimiladas pelo sistema (PIAGET, 1978, p.18).

A adaptação intelectual é um processo contínuo de assimilação, que pressupõe um processo de contínua acomodação. As estruturas mentais, ou seja, a organização que a pessoa tem para conhecer o mundo é capaz de se modificar para dar conta das singularidades do objeto. Em outras palavras, enquanto assimila o novo objeto, o organismo se ajusta, acomodando “seu funcionamento às características específicas do objeto que está tentando assimilar” (FLAVELL, 1975, p. 45). Conhecer um objeto é assimilá-lo, mas como este objeto oferece certas resistências, a organização mental se modifica e, a esta organização, dá-se o nome de acomodação. Por isso, o desenvolvimento da inteligência é um processo que envolve continuamente a relação entre a organização e a adaptação, em seus processos de assimilação e acomodação.

A organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo [...] O “acordo do pensamento com as coisas” e o “acordo do pensamento consigo mesmo” expressam esta invariante funcional dupla de adaptação e organização. Estes dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é ao se organizar que ele se estrutura às coisas (PIAGET, 1978, p.20).

Já a equilibração é um conceito que remonta à ideia de equilíbrio (PIAGET, 1978, p. 54). O sujeito que entra em contato com um objeto novo pode entrar em conflito com este objeto novo, no sentido de ficar desequilibrado por ele. O objeto não se deixa conhecer

facilmente, tem algumas coisas diferentes, singulares; então o sujeito fica em conflito, desequilibrado. Para conhecer este objeto, ele precisa acomodar-se a ele, modificar-se para dar conta deste objeto e, neste processo, existe a busca do equilíbrio como uma estabilidade da organização mental, que amplia então o conhecimento. O crescimento da inteligência então se dá por desequilíbrio e equilíbrio, em um processo instável, móvel e dinâmico.

Seu conceito mais famoso é o de estágio. Para Piaget (1978, p. 72), o desenvolvimento da inteligência não é um processo linear, simplesmente por acúmulo de informação, mas um desenvolvimento que acontece através de rupturas. Os estágios representam uma lógica da inteligência superada radicalmente por um estágio superior, apresentando uma outra lógica do conhecimento. Isto significa que a inteligência dá saltos e muda de qualidade, sendo que cada estágio representa uma qualidade desta inteligência. Além disso, significa também que a sequência do desenvolvimento da inteligência passa por estes estágios sem que nenhum deles seja pulado.

Os estágios poder ser divididos, a rigor, de várias maneiras, dependendo da fineza ou da complexidade que se quer dar à questão. Os grandes estágios definidos por Piaget foram três: sensório-motor (0 a 24 meses); pré-operatório (02 a 07 anos); operatório (07 anos em diante). Este último ainda foi classificado em dois momentos, entre operatório concreto (07 a 11 anos) e operatório formal (12 anos em diante).

1.3.1 A criança de dois a cinco anos e a transição entre o estágio sensório-motor e o pré-operatório

Antes das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, se pensava que o bebê não apresentava nada de muito interessante do ponto de vista da inteligência, e que esta só se apresentava com o aparecimento da linguagem. O que Piaget demonstrou é que a fase do desenvolvimento de 0 a 2 anos é extremamente rica e, portanto, a inteligência começa a se estruturar e a mostrar o seu valor muito antes da linguagem. Portanto, uma série de conquistas cotidianas são feitas, uma série de pequenos passos são dados, que preparam a possibilidade da criança a falar. Quando a criança começa a falar, ela só tem um mundo sobre o que falar porque ela construiu este mundo antes. Assim, a inteligência é anterior à fala, observando-se, portanto, uma inteligência pré-verbal. Esta é uma fase extremamente importante e complexa. O estágio sensório-motor é também chamado de inteligência prática, pois a criança não emprega a linguagem, mas somente suas ações e percepções, mostrando-se ainda não verbal e

não representativa. Neste estágio, a criança percorre uma complexa evolução (SALVADOR, 1999, p. 91).

Um conceito essencial para se compreender esta fase é a ideia de objeto. Segundo Piaget (1978, p. 115), tudo leva a crer que, quando uma criança nasce, ela não tem clareza de que, no universo onde ele se encontra existem objetos, e que ela mesma é um objeto entre objetos. Por isso, ela precisa construir a noção de objeto. Nesta construção, há uma fase essencial que se chama fase do objeto permanente, que diz respeito ao processo em que, embora não veja o objeto, a criança sabe que ele ainda existe. É, portanto, a atribuição de existência de um objeto apesar de ele não estar em um campo perceptível, processo que se consolida por volta dos nove meses de idade.

Outro aspecto fundamental para se entender este estágio é o conceito de causalidade, através do qual se percebe que os objetos interagem e causam efeitos uns sobre os outros. A tendência da criança até um ano de idade é o pensamento mágico, que entende que os objetos se movem a partir de suas próprias ações e/ou de seus desejos. A construção da ideia de causalidade adquirida neste estágio promove a noção de objetividade do universo, onde a construção do real se dá através de suas ações e percepções, que depois será reconstruída no nível da linguagem (PIAGET, 1978, p. 130-134).

A fase que vem em sequência apresenta à criança novos desafios, diferenciando-a bastante do bebê. O estágio pré-operatório também pode ser chamado de estágio da representação, que é a capacidade de pensar um objeto através de outro objeto. Fatores relevantes que denotam a mudança de estágio são: a representação através do desenho, das brincadeiras, das histórias de faz-de-conta, do reconhecimento da imagem no espelho, do emprego da linguagem e da imitação. A inteligência, que antes era limitada às ações, acontece neste plano também através das representações, que podem agora ser organizadas num todo coerente e estável (PIAGET, 1978, p. 140).

Outros fatores pertinentes a esta fase são: a introdução à linguagem – quando a criança adquire uma competência discursiva e pode socializar sua inteligência –; a introdução à moralidade, adentrando o mundo dos valores, das regras, das virtudes, do certo e do errado; o egocentrismo – que significa que a criança tem dificuldade de perceber o ponto de vista do outro, estando centrada em seu próprio ponto de vista, e que será um ganho do período operatório concreto. E, por último, a ação interiorizada não-reversível, ou seja, ainda sem a organização lógica destas representações.

De acordo com Yves de La Taille (2006), o interessante na teoria de Piaget é que ele vai chamar uma fase de operatória e outra de pré-operatória, sendo, portanto aquela um ponto

central. Ele vai ver na fase pré-operatória essencialmente o que falta para que uma criança seja operatória. Definindo o conceito de operação, entende-se que é uma ação interiorizada reversível, que permite chegar à verdade, em contradições.

Piaget preocupou-se com a pedagogia, embora sua obra não seja sobre o assunto. Ele dedicou um texto aos professores, apresentando sua teoria sobre o desenvolvimento infantil, solicitando aos educadores que fizessem a tradução pedagógica da mesma.

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-las de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e, no plano moral, a reciprocidade (PIAGET, 1988, p. 163).

Segundo Yves de La Taille (2006), sua obra consistente e vasta leva a pedagogia a interessar-se sobre sua teoria, dando base pedagógica a movimentos educacionais até anteriores a Piaget, como a Escola Nova e Montessori, que encontram neste autor um suporte que acaba por lhes dar razão, opondo-se ao formalismo e ao tradicionalismo em educação, sendo assim coerente à ideia de uma pedagogia renovada.

1.4 Howard Gardner e a teoria das inteligências múltiplas

O trabalho de Jean Piaget influenciou educadores, pesquisadores e psicólogos do mundo inteiro, entre eles o psicólogo cognitivo e educacional estadunidense Howard Gardner. Nascido em 1943, Gardner iniciou seus estudos acadêmicos na Universidade de Harvard, onde se interessou pelos experimentos de Piaget em meados dos anos de 1960. Ao aprofundar seus estudos na graduação, lhe pareceu que a teoria das etapas de Piaget não abarcava uma esfera maior do desenvolvimento infantil:

A concepção central do trabalho de Piaget era que a criança seria um cientista incipiente. Mas a educação musical anterior de Gardner, assim como seu fascínio por todas as formas de arte, indicava que o cientista não exemplificava necessariamente a forma mais alta de cognição humana (KORNHABER, 2006, p. 332).

Em 1967, Gardner iniciou seus trabalhos em criatividade e cognição em artes na Universidade de Harvard, através do Harvard Project Zero. Criado pelo filósofo Nelson

Goodman e em atividade até os dias de hoje, o Project Zero é uma pesquisa de grupo que pretende fortalecer a educação artística. Desde 1971, o projeto é administrado por Gardner e seu colega David Perkins.

Os estudos iniciais de Gardner no Project Zero centraram-se no desenvolvimento das crianças nas artes visuais, música e linguagem figurativa. Kornhaber diz que Gardner...

[...] estudou esses tópicos empiricamente, adaptando métodos piagetianos para explorar o desenvolvimento do raciocínio infantil com sistemas simbólicos de arte. Durante os anos 70 e início dos anos 80, essa linha de pesquisa produziu cerca de quarenta artigos e capítulos de livros (KORNHABER, 2006, p. 332).

Em sintonia com uma vertente¹¹ presente em pesquisas da filosofia do século XX sobre os sistemas simbólicos, Gardner e outros pesquisadores¹² adotaram sistemas de símbolos como um principal foco de atenção. Seu particular interesse pelas capacidades simbólicas humanas não refuta ou se distancia das idéias de Piaget, mas objetiva ampliar sua teoria para além de um desenvolvimento da inteligência expresso exclusivamente pelas habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas:

Buscamos, ao contrário, usar os métodos e os esquemas gerais modelados por Piaget e focalizá-los não meramente nos símbolos lingüísticos, lógicos e numéricos da teoria piagetiana clássica, mas antes, numa gama completa de sistemas de símbolos abrangendo sistemas de símbolos musicais, corporais, espaciais e até mesmo pessoais. O desafio, conforme o vemos, é compor um retrato do desenvolvimento de cada uma das formas de competência simbólica e determinar empiricamente que conexões ou distinções poderiam estar em uso entre elas (GARDNER, 2009, p. 20).

Gardner também se dedicou, em seu escopo de estudos, à inteligência em uma perspectiva do desenvolvimento neurobiológico humano. Considerando as descobertas da genética e principalmente das neurociências sobre o funcionamento do cérebro e da mente humana, esse pesquisador acredita que o conhecimento do sistema nervoso pode esclarecer muito das dúvidas sobre as funções e atividades cerebrais que podem ser potencialmente desenvolvidas no plano cognitivo.

A partir destes e também de outros estudos sobre lesões cerebrais em adultos, Howard Gardner desenvolveu uma teoria que busca conhecer quais são as habilidades cognitivas que permitem aos seres humanos desempenhar um grande número de papéis adultos encontrados nas várias culturas. Ele a denominou Teoria das inteligências múltiplas, publicando em 1983

¹¹ Os seguintes filósofos demonstraram interesse especial nas capacidades simbólicas humanas: Cassirer (1953-1957); Langer (1942); Whitehead (1938).

¹² Entre eles o matemático David P. Feldman, e os psicólogos do desenvolvimento cognitivo David Olson e Gavriel Salomon (GARDNER, 2009, p.20).

suas ideias no livro *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, publicado em português com o título *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (1994).

Howard Gardner propõe que a espécie humana evoluiu através do tempo até atuar com oito tipos de pensamento, oito inteligências que ele apresenta de maneira provisória (LIMA; MARTINS; MONTEIRO, 2001, p. 45). As inteligências descritas por ele são: inteligência linguística; inteligência musical; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal; inteligência físico-cinestésica e inteligência naturalista (GARDNER, 1994).

As ideias de Gardner tiveram bastante aceitação por parte de educadores de várias partes do mundo. Por entender que os estudantes pensam e aprendem de muitas formas diferentes, sua teoria forneceu aos educadores uma estrutura conceitual para organizar e refletir sobre o currículo, avaliação e práticas pedagógicas, favorecendo assim as diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes (KORNHABER, 2001, p. 334). Outro ponto marcante é que tal teoria...

[...] ampliou o entendimento das capacidades mentais para campos que vão para além dos tradicionais, verbal e lógico-matemático; porque oferece espaços de aplicação na área de educação, por exemplo, identificando na criança destrezas úteis para construir pontes entre diferentes áreas do currículo; porque retoma o enfoque de Piaget de realizar avaliações das capacidades mentais através de observações nos espaços significativos; porém, sobretudo, porque abre, para muitas crianças, ao menos oito nichos de conhecimento onde elas podem receber o reconhecimento de outros e elevar sua autoestima (LIMA; MARTINS; MONTEIRO, 2001, p. 47).

Os estudos desenvolvidos por Howard Gardner, também em parceria com outros autores, ampliaram as aplicações da teoria das inteligências múltiplas para o campo educacional, em questões como o desenvolvimento do entendimento disciplinar, neurociências, educação infantil, artes no desenvolvimento humano, criatividade, avaliação educacional e interdisciplinaridade. Ele trata destes assuntos em obras como *Arte, mente e cérebro* (1999), *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (1995), *Projeto Spectrum: avaliação em educação infantil* (2001), *Cinco mentes para o futuro* (2007), entre outras publicações.

A aplicação da teoria das inteligências múltiplas tem sido efetivada em diversas instituições, pelo seu potencial educativo e pelo olhar integrado que proporciona. Ela traz a perspectiva de que o desenvolvimento da habilidade musical, assim como das outras descritas por Gardner, é tão importante no processo educativo quanto a linguagem verbal e a matemática.

1.4.1 O conceito de inteligência e os critérios estipulados por Gardner para defini-la

A partir dos estudos de Piaget, dos sistemas simbólicos e da concepção da organização cerebral apresentada pela neurociência¹³, Gardner pode encontrar indícios sobre os possíveis tipos naturais da inteligência humana, levando em consideração que cada sociedade, em cada época, qualifica a inteligência a partir de seus valores culturais.

A cultura nos possibilita examinar o desenvolvimento e a implementação de competências intelectuais a partir de uma variedade de perspectivas: os papéis que a sociedade valoriza; as buscas nas quais os indivíduos podem adquirir especialização; a especificação de domínios nos quais prodigiosidade, retardo ou incapacitações de aprendizagens individuais podem ser encontrados; e os tipos de transferências de habilidades que podemos esperar nos cenários educacionais (GARDNER, 2009, p. 44).

Gardner compreende com lucidez que sua busca na formulação de uma teoria não abarca toda a realidade do que é inteligência, mas que seu esforço é necessário para o avanço da ciência:

Aqui, nos confrontamos com uma pergunta não sobre a exatidão do conhecimento, mas, antes, sobre como o conhecimento é obtido. É necessário avançar uma hipótese ou uma teoria e então testá-la. Apenas quando os pontos fortes – e limitações – da teoria tornam-se conhecidos, a plausibilidade do postulado original torna-se evidente. Nem a ciência jamais produz uma resposta completamente correta e final. Há progresso e regresso, encaixe e desencaixe, mas jamais [...] uma única chave para um conjunto de questões interligadas. Isto tem sido verdade nos mais sofisticados níveis da física e da química. Isto é ainda mais verdadeiro – poderia-se dizer, verdadeiro demais – nas ciências sociais e comportamentais. Então torna-se necessário dizer, de uma vez por todas, que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas (GARDNER, 2009, p. 45).

Ao apresentar sua teoria, Howard Gardner busca deixar claro sua concepção de inteligência. Ele a vê como uma competência intelectual humana, que deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas e também o potencial para encontrar ou criar novos problemas. Assim, a partir destes pré-requisitos, Gardner focaliza as potências intelectuais que tenham alguma importância dentro de um contexto cultural e que sejam genuinamente úteis.

¹³ Para uma descrição mais aprofundada sobre as relações das neurociências com a teoria das inteligências múltiplas, ver Gardner (2009, p. 24-44).

Baseado em seus estudos, o autor aponta os critérios utilizados para qualificar as inteligências: isolamento potencial por dano cerebral; a existência de *idiots savants*¹⁴, prodígios e outros indivíduos excepcionais; uma operação central ou conjunto de operações identificáveis; uma história desenvolvimental distintiva, aliada a um conjunto definível de desempenhos proficientes de expert “estado final”; uma história evolutiva e a plausibilidade evolutiva; apoio de tarefas psicológicas experimentais; apoio de achados psicométricos; suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico.

1.4.2 A inteligência musical

Howard Gardner apresenta sua concepção de que existe uma inteligência musical autônoma, isto é, que se apresenta de forma independente de outros potenciais humanos, embora sempre se relacionando com outras formas do intelecto. A partir do pressuposto de que a habilidade musical é a inteligência que se apresenta mais cedo – dentre outras que podem estimuladas no indivíduo –, ele aponta os componentes centrais desta inteligência: timbre, tom, ritmo e emoção.

O timbre é a qualidade característica de um som, mais especificamente de uma fonte sonora, que permite identificar sua origem. O timbre se mostra de fundamental importância na organização musical, sendo um parâmetro sonoro que, segundo o autor, diversos povos exploram amplamente no fazer musical (GARDNER, 2009, p.84). Já o tom se apresenta com um elemento mais central tanto na cultura dita ocidental como na cultura oriental, que se utiliza de diversos intervalos de microtons¹⁵, representada pelas alturas que são definidas a partir de frequências sonoras selecionadas. Ele se dá em uma organização horizontal, o que reconhecemos como melodia, ou vertical, onde sons emitidos ao mesmo tempo dão origem à harmonia.

Por outro lado, em outras culturas o ritmo é que se encontra como componente central, tal como em tradições africanas que enfatizam proporções rítmicas de alta complexidade

¹⁴ Idiotas sábios. Termo que caracteriza um indivíduo que tem deficiência mental ou dificuldades de aprendizagem, mas é extremamente dotado de uma forma particular, como a realização de feitos de memória ou cálculo (OXFORD, 2014).

¹⁵ Sons com distâncias menores que o semitom, que não eram considerados apropriados na música barroca e clássica europeia a partir do século XVII – quando foi adotado o sistema de temperamento igual (*Das Wohltemperiertes System*), instituído pelo organista alemão Andreas Werckmeister (1645-1706), que selecionou e estabeleceu a divisão de um intervalo de oitava em uma escala de doze semitons equidistantes. Por sua vez, correntes da música erudita contemporânea voltam a fazer uso de microtons. Já as diversas tradições musicais do oriente desenvolveram-se a partir de uma divisão mais ampla do intervalo de oitava (em 17 partes, 21 partes ou mais) que, na referência de temperamento da música ocidental, configuram-se como músicas microtonais (ASUAR, 1957, p. 61).

métrica. A organização rítmica pode ser acessada pela percepção cinestésica, podendo existir independentemente de qualquer realização auditiva. Neste contexto, a experiência musical pode ser acessada pelos que não podem apreciar outros aspectos predominantemente auditivos, como o tom e o timbre.

Em relação aos aspectos afetivos da música, as opiniões dos especialistas mostram-se um tanto quanto divergentes. Não obstante, Gardner ressalta que a visão puramente racional sobre música não atinge a plena possibilidade para a compreensão desta, sendo vista por muitos estudiosos¹⁶, tais como Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky, também como um ponto central:

Partindo do ponto de vista da ciência positivista “rígida”, pareceria preferível descrever a música puramente em termos físicos, objetivos: enfatizar o tom e os aspectos rítmicos da música, talvez reconhecendo o timbre e as formas de composição permissíveis; [...] De fato, ao longo dos séculos, tentativas de associar música com matemática parecem em esforço conjunto para ressaltar a racionalidade (quando não, negar os poderes emocionais) da música. No entanto, dificilmente alguém que esteve intimamente associado à música pode abster-se de mencionar suas implicações emocionais: os efeitos que ela exerce sobre indivíduos; as tentativas, às vezes deliberadas, feitas por compositores (ou músicos) de imitar ou comunicar determinadas emoções; ou, colocando em seus termos mais sofisticados, a alegação de que, se a música não transmite em si mesma emoções ou afetos, ela capta as formas destes sentimentos. [...] quando os cientistas finalmente desvendarem os fundamentos neurológicos da música – os motivos para seus efeitos, seu atrativo, sua longevidade – estarão explicando de que forma os fatores emocionais e motivacionais estão entretecidos com fatores puramente perceptuais (GARDNER, 2009, p. 83).

1.4.3 Sobre o desenvolvimento da competência musical na primeira infância

Em sua argumentação em defesa da inteligência musical, Gardner relata seu aparecimento precoce com base na pesquisa realizada por Mechthild Papousek e Hanus Papousek¹⁷, onde estes estudiosos apontam que, nos já reconhecidos balbucios e cantos dos bebês ditos normais, é possível observar a capacidade de igualar a altura, volume e contorno melódico das canções de suas mães na idade de dois meses, e que aos quatro meses eles podem adequar-se também à estrutura rítmica. Neste estudo, o casal alega que “os bebês são especialmente predispostos a captar estes aspectos da música – muito mais do que são

¹⁶ A este respeito, ver Session (1970, p. 110), Stein (1965, p. 186) e Craft; Stravinsky (1962, p. 101-102).

¹⁷ Casal de médicos alemães (psiquiatra e pediatra) que realizam diversos estudos sobre a infância. A referida pesquisa encontra-se em no ensaio do casal, intitulado “Musical elements in mother-infant dialogues”, apresentado na International Conference on Infant Studies, Austin Texas, março 1982 (GARDNER, 2009, p. 310).

sensíveis às propriedades centrais da fala” (GARDNER, 2009, p. 85), o que demonstra o desenvolvimento desta competência desde a mais tenra idade.

Em suas próprias pesquisas no Harvard Project Zero, Gardner e seus colegas puderam observar a transição da vida musical que acontece na criança de dois anos: começa a emitir, por conta própria, uma série de sons pontilhados que exploram diversos intervalos pequenos, tais como segundas, terças menores, terças maiores e quartas, além de inventar músicas espontâneas. Neste mesmo período, começam a reproduzir pequenas seções de músicas presentes em seu cotidiano, tal como o “Ia-ia-ô” de “Seu Lobato tinha um sítio” ou “Ai-olé”, da “Loja do Mestre André”. Os referidos pesquisadores puderam observar que houve, nas crianças pesquisadas no período entre os dois e três anos, uma tensão entre as músicas espontâneas e a reprodução de trechos de canções já estruturadas; por conseguinte, na idade de três ou quatro anos percebeu-se a preponderância das melodias da cultura dominante e o gradual desaparecimento da produção de músicas espontâneas e brincadeiras de sons exploratórios¹⁸.

Sobre esta fase, Gardner observa ainda que são notáveis as diferenças entre as crianças pequenas quando estas aprendem a cantar:

Algumas conseguem acompanhar grandes segmentos de uma canção por volta da idade de dois ou três anos [...]; muitas outras conseguem emitir apenas as aproximações mais grosseiras de tons neste momento (ritmo e palavras em geral constituem um desafio menor) e podem ainda apresentar dificuldade em produzir contornos melódicos precisos aos cinco ou seis anos (GARDNER, 2009, p. 85).

Nesse sentido, o pesquisador pressupõe que a maioria das crianças da atual cultura ocidental possui um esquema, aos moldes de Piaget, de como uma canção deveria ser, podendo reproduzir com razoável similaridade as melodias que permeiam seu cotidiano. Mas, à medida que a criança cresce, há pouco desenvolvimento musical em profundidade, salvo crianças com talentos musicais incomuns ou que tenham oportunidades excepcionais de prática musical. Em outras palavras, o desenvolvimento potencial da inteligência musical não costuma ser estimulado a fim de amadurecer, ampliar e gerar estruturas mais complexas, limitando-se, no máximo, a reproduzir padrões já captados desde a infância.

Apesar de reconhecer que, após o início dos anos escolares, o repertório musical se expande horizontalmente e as crianças conseguem cantar com maior precisão e expressividade, além de ampliar seu conhecimento sobre música – em práticas como leitura de música e classificação de estilos musicais, por exemplo –, Gardner aponta o descaso no

¹⁸ Para maiores informações sobre esta pesquisa, ver Davidson; Mckernon; Gardner (1981).

qual se encontra a educação musical escolar em nossa sociedade ocidental: “Enquanto no caso da linguagem há considerável ênfase, na escola, em aquisições linguísticas adicionais, a música ocupa uma posição relativamente baixa em nossa cultura e então o analfabetismo musical é aceitável” (GARDNER, 2009, p. 86).

A visão de Gardner traz uma luz à questão do desenvolvimento cognitivo para além do que é testado e exigido nas instituições escolares. Embora sejam diversos os conteúdos trabalhados em sala de aula, o indício de sua aprendizagem pelos estudantes só é institucionalmente avaliado a partir de seu desempenho em organizar este conhecimento logicamente e em conseguir argumentar, de forma oral e escrita, através da capacidade linguística. Neste contexto, a avaliação da inteligência musical de um indivíduo é feita tendo como referência a sua capacidade lógica e verbal em discorrer sobre tal evento musical. Por exemplo, em um exame sobre percepção musical, o indivíduo deve demonstrar a lógica de sua compreensão de uma dada distância intervalar entre duas alturas através da escrita, classificando-a em palavras e números (segunda maior, sexta menor). Ou, ainda, a descrição de um gênero musical costuma se basear na classificação de seus compassos, divisões rítmicas e acentos:

O samba é o gênero popular mais reconhecido e representativo da música popular brasileira [...] tem como características o compasso binário e uma constância de síncopas [...] a cada grupo de quatro semicolcheias, acentua-se a primeira e a quarta [...] (SYLLOS; MONTANHAUR, 2002, p.17).

Neste sentido, pessoas com uma sensibilidade e conhecimentos musicais reconhecidos – como Cartola, Luiz Gonzaga ou Djavan –, não passariam em exames admissionais de uma graduação em música. Portanto, o convite de Gardner é para que reflitamos – principalmente nós, educadores – sobre as possibilidades de avaliarmos uma certa inteligência pelos próprios parâmetros que ela apresenta, seu contexto cultural e sua relação com as demais habilidades. Apesar de não se propor a ser um postulado pedagógico, a teoria de Gardner, assim como a de Piaget, oferece uma base teórica que necessita ser traduzida pelos educadores em práticas nos mais diversos contextos educativos, sobretudo o escolar.

Neste item, apresentei algumas das ideias pertinentes nas quais me apoio para refletir sobre a educação atual, como um todo, e a educação musical, em particular. Entendo o convite de Gardner – para que nós, educadores, reflitamos sobre as possibilidades de avaliarmos as múltiplas inteligências pelos próprios parâmetros que cada qual apresenta –, como uma possibilidade de exercer a minha própria prática pedagógica, assim como em uma

capacitação de professoras, uma vez que seu entendimento e exercício promovem a interdisciplinaridade entre os conteúdos escolares e extra-escolares, ampliando nossos recursos didáticos para lidar com o estímulo das diversas inteligências.

1.5 Práticas educativas para a estimulação da inteligência musical

As proposições de Howard Gardner referentes ao desenvolvimento das inteligências múltiplas foram interpretadas por diversos pedagogos que procuraram aplicar tal teoria em práticas educativas. O próprio autor da teoria buscou aplicar seus conceitos no *Projeto Espectro*¹⁹ – que consistia em um projeto de pesquisa de longo prazo, colaborativo, em atividade de 1984 a 1993²⁰, realizado por vários pesquisadores do *Harvard Project Zero*²¹ –, tendo como foco as crianças com idade entre dois e seis anos, e um objetivo tanto científico quanto prático:

Do lado científico, nós tratamos da questão de como as diferenças individuais iniciais podem ser confiavelmente identificadas, e do valor preditivo dessa identificação precoce [...] Do lado prático, os pais e os professores provavelmente irão beneficiar-se muito com as informações a respeito das competências cognitivas de suas crianças neste período, em que o cérebro da criança é especialmente plástico, em que as escolas são muito mais flexíveis e em que um componente de livre escolha costuma ser encaixado na maioria dos currículos (GARDNER, 1995, p. 79)

Ao invés de tentarem observar a inteligência em sua forma pura, os pesquisadores investigaram como as crianças realizavam ações concretas a partir dessas competências, baseados também na noção dos estados finais adultos para ajudar a focar aquelas capacidades relevantes na obtenção de papéis adultos significativos e compensadores em nossa sociedade, em vez de considerar apenas as habilidades úteis no contexto escolar. Dentre as diversas áreas de capacidade cognitiva examinadas pelo *Projeto Espectro*, foram desenvolvidas atividades relacionadas às sete inteligências e, portanto, quanto à atuação no campo dos números, ciência, música, linguagem, artes visuais, movimento (sinestésico) e social. Gardner (1995)

¹⁹ O *Projeto Espectro* (Project Spectrum, no original em inglês) ofereceu uma abordagem alternativa para avaliação e desenvolvimento curricular para a pré-escola e anos iniciais primárias. O trabalho do *Projeto Espectro* é baseado na crença de que cada criança apresenta um perfil distinto de diferentes capacidades, ou espectro de inteligências. Estas inteligências não são fixas; em vez disso, podem ser aumentadas por oportunidades educacionais, tais como um ambiente rico em materiais e atividades estimuladoras. A abordagem deste projeto enfatiza a identificação de áreas nas quais as crianças apresentam maior força, e o uso dessas informações como base para um programa educativo individualizado (HARVARD, 2015).

²⁰ O objetivo do projeto de 1984-1988 foi determinar se distintas qualidades intelectuais poderiam ser identificados e avaliados em crianças a partir dos quatro anos de idade. De 1988 a 1993, os pesquisadores do Espectro trabalharam em escolas públicas de Somerville e Roxbury, em Massachusetts (EUA), para atender as necessidades de crianças que eram um pouco mais velhas, incluindo aqueles em risco de insucesso escolar (HARVARD, 2015).

²¹ O *Projeto Espectro* foi um projeto de pesquisa integrado ao *Harvard Project Zero*, apoiado pela Fundação Spencer, o William T. Foundation Grant, e pelo Fundo Rockefeller Brothers (HARVARD, 2015).

apontava as atividades pedagógicas²² relacionadas a cada campo, mas vou me ater a apresentar as proposições relativas à música, campo de estudo específico desta dissertação.

As atividades pedagógicas propostas pelo *Projeto Espectro* para o campo da música foram estruturadas sob duas vertentes: atividades de produção musical e percepção musical. Para os pesquisadores, a atividade de produção musical foi planejada para avaliar a capacidade da criança de manter o tom e o ritmo exatos ao cantar, e de lembrar as propriedades musicais de uma canção; já a de percepção musical buscou avaliar a capacidade da criança de discriminar o tom, reconhecer uma canção e identificar algum erro (GARDNER; KRECHEVSKY, 1995, p. 80).

Para a realização dessas atividades, as crianças ficavam cercadas diariamente por materiais abundantes e atraentes que evocavam o uso de uma variedade de inteligências, sem usar diretamente materiais rotulados como “lógico-matemáticos” ou “musicais”. Isso quer dizer que, para uma estimulação musical, não seriam utilizados apenas materiais sonoros ou instrumentos musicais. Em vez disso, eram empregados materiais que representam papéis sociais ou estados finais valorizados, explorando combinações relevantes de inteligências. Assim, nos termos do autor,

[...] por exemplo, existe um canto naturalista, em que vários espécimes biológicos estão à disposição dos alunos para serem examinados e comparados com outros materiais; esta área explora as capacidades sensoriais, assim como o poder analítico lógico. Existe uma área de contar histórias em que os alunos criam contos imaginativos, utilizando um conjunto sugestivo de adereços e onde têm a oportunidade de planejar suas próprias histórias, esta área provoca as habilidades linguística, dramática e imaginativa [...] Várias outras inteligências, e combinações de inteligências são estimuladas nas outras inúmeras áreas e atividades de uma sala de aula do Espectro (GARDNER, 1995, p. 82)

Outros fatores relevantes diziam respeito às interações das crianças com crianças mais experientes e adultos, de modo a propiciar aos aprendentes amplas oportunidades de explorar as várias áreas de aprendizagem. Dessa forma, era criado “um ambiente com recursos convidativos” onde se deixava a criança “demonstrar o leque de suas inteligências de forma mais natural possível” (GARDNER, 2001, p. 169).

²² Segundo seus pesquisadores, a abordagem do *Projeto Espectro* podia ser usada em uma variedade de formas: como uma técnica de avaliação alternativa, como um conjunto de engate de currículo atividades, ou como um componente poderoso para programas de intervenção. Num sentido mais amplo, tal projeto forneceu um quadro teórico que pôde ajudar a trazer mudanças importantes na compreensão do crescimento infantil, na valorização dos pontos fortes das crianças, bem como na criação de uma atmosfera educacional ideal para a aprendizagem das crianças (HARVARD, 2015).

A partir da experiência do *Projeto Espectro*, outros educadores se informaram sobre a teoria das inteligências múltiplas e desenvolveram um leque de aplicações. Uma das primeiras escolas a buscar uma aplicação foi a *Key School*²³, na cidade norte-americana de Indianápolis:

[...] liderados pela diretora Patricia Bolanos, os professores queriam garantir que a criança tivesse todas as inteligências estimuladas diariamente e assim criaram um currículo rico. Além das disciplinas básicas, leitura, escrita e aritmética, a criança estudava um instrumento musical, uma língua estrangeira e educação física. Todos os dias, ela também visitava uma ‘sala de fluxo’ onde tinha liberdade para desenvolver seus interesses pessoais – que podiam ir de xadrez a foguetes –, em seu próprio ritmo, pelo tempo que quisesse. Os alunos se inscreviam em ‘casulos’ – grupos de interesse onde crianças de idades diferentes podiam explorar mais profundamente um interesse comum. Os casulos incluíam tópicos como a linguagem dos sinais, ganhar dinheiro ou encenar peças. E algumas vezes por ano, todos os alunos da escola faziam trabalhos sobre um tema comum – como padrões [sic] ou a floresta tropical –, o que lhes permitia pôr em evidência inteligências específicas (GARDNER, 2001, p. 172)

Esta escola pioneira influenciou outras instituições nos Estados Unidos e no exterior, tais como a *New City School*²⁴ em St. Louis (Missouri, EUA), a Universidade da Criança, em Portimão (Portugal), e também na China, Índia, Filipinas, Itália, dentre outros países. No Brasil, as ideias de Gardner aportaram a partir de 1994, com a tradução do *Estruturas da mente* para o português. Nos PCNs de Arte²⁵, tal livro consta na bibliografia e algumas de suas proposições poderiam ser encontradas, de modo disperso, na publicação (BRASIL, 1998, p. 108). Mas o grande divulgador da teoria das inteligências múltiplas em nosso país tem sido o educador paulistano Celso Antunes. Em suas diversas publicações sobre o tema, ele sugere algumas atividades, jogos e outras propostas pedagógicas para a aplicação prática da teoria das inteligências múltiplas. No que tange à inteligência sonora e/ou musical, seus escritos apresentam uma gama de atividades bem extensa.

Em sua coleção intitulada *Inteligências múltiplas e seus jogos*, Antunes dedica um volume a cada inteligência, sendo o oitavo volume voltado para a inteligência sonora. O autor destina esta coleção a pais e professores da educação infantil, sugerindo tanto atividades para serem realizadas em sala de aula quanto em casa.

²³ Atualmente denominada *Key Learning Community*. Para mais informações, consultar www.myips.org/keylearningcommunity.

²⁴ www.newcityschool.org.

²⁵ Ressalto aqui a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte ao buscarem consolidar, enquanto documentação, uma proposta curricular oficial por parte do Ministério da Educação (MEC), “que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos” (PENNA, 2012, p. 130).

O estímulo à musicalidade pode, e deve, ser promovido desde a infância mais tenra. Quando os bebês balbuciam, muitas vezes estão produzindo padrões musicais que repetem os cantos que ouvem em seu acalanto, transmitidos pelas mães ou pelo CD que devem acompanhar seu sono [...] Ao alcançar a metade do seu segundo ano de vida, as crianças começam, voluntariamente, a emitir sons pontilhados, inventando músicas e fazendo com seus devaneios sonoros exercícios não diferentes daqueles analisados na inteligência linguística. Por volta dos três ou quatro anos, as melodias da cultura dominante superam essas ‘produções espontâneas’ e é chegado o maravilhoso momento de introduzir como prática doméstica semanal ou programa escolar as aulas de ‘como ouvir’, por meio de excursões ao pátio e, depois, a lugares mais distantes, fazendo-se acompanhar da sempre indispensável anotação e registro analítico de quantos sons foram identificados, de como os alunos percebem sua lateralidade e a partir de que momento já são capazes de classificá-los (sons naturais, sons humanizados, sons mecânicos e outros [...]) (ANTUNES, 2012, p. 58-59).

Nesse sentido, a estimulação e, sobretudo, a observação por parte de pais e professores são fundamentais. Mais do que atividades diretivas, é importante prestar atenção à relação espontânea que a criança demonstra com o mundo sonoro e seus materiais, para assim buscar auxiliar o aprendente em suas descobertas, não procurando direcioná-la o tempo inteiro. Para tanto, o autor julga importante destacar que, no estímulo da inteligência musical, a aprendizagem de música seja separada da aprendizagem do som, na fase entre os três e seis anos. Para ele, parece ser mais importante estabelecer que a linguagem do som deva ser estimulada em todos, ainda que alguns, certamente com maior motivação interna, possam aperfeiçoá-la com a aprendizagem musical propriamente dita. Entretanto, esta distinção não eximiria a educação infantil de oferecer também atividades pedagógico-musicais:

[...] uma escola aberta ao estímulo das inteligências múltiplas não pode negligenciar sessões de canto, culto a hinos, bandinhas rítmicas, aulas de teclado ou de flauta doce e muitas outras formas de estimulação. Associando a inteligência musical à cinestésica corporal, parece-nos válido que a escola proponha ‘aulas de dança’ e, principalmente, releituras de como músicas e danças expressam outras formas de cultura (ANTUNES, 2012, p. 60).

Como exemplo de algumas estimulações para uma educação sonora propostas por Antunes, temos a denominada “gincana para ouvidos espertos” (ANTUNES, 2009, p. 27), atividade de escuta ativa similar a outras desenvolvidas por educadores musicais, tais como Edgard Willems²⁶ e R. Murray Schafer²⁷. Em casa ou na escola, individualmente ou em

²⁶ Edgard Willems (1890-1978), educador musical belga radicado na Suíça, um dos pioneiros da educação musical. Um dos temas centrais de sua obra é a educação auditiva na infância, tema de seu livro *L'oreille musicale: la préparation auditive de l'enfant* (O ouvido musical: a preparação auditiva da criança), publicado em 1940 (PAREJO, 2012, p. 96).

²⁷ Raymond Murray Schafer (1933), educador musical e compositor canadense que tem como um dos eixos de seu trabalho a relação do som com o meio ambiente, criando a palavra “paisagem sonora” (*soundscape*, no original em inglês) para explicar tal relação. Em seus trabalhos mais conhecidos, traduzidos para o português,

grupo, a criança é convidada a ir a um local tranquilo para que, em silêncio e de olhos fechados, possa ouvir ruídos procurando identificar sua intensidade, direção e sentido. Após esta breve pesquisa auditiva, é convidada a abrir os olhos e, dialogando com o mediador, relatar o que ouviu, de onde julga ter vindo o som e sua provável indicação. Esta estimulação deve ser praticada regularmente, em locais diferentes e com o devido acompanhamento dos progressos aferidos, ampliando paulatinamente sua complexidade. O autor argumenta que:

Se ouvir, entretanto, *é bem mais que escutar*, é essencial que se perceba que não se apura progressivamente o ouvido das crianças solicitando apenas que ouçam. É essencial que estas atividades possuam um propósito progressivo, com tarefas que pouco a pouco vão ampliando o limite das dificuldades e dos desafios e que, sobretudo, sejam marcadas por uma certa ‘ritualidade’ e, dessa forma, praticadas com alguma periodicidade, visando sempre conquistas progressivas (ANTUNES, 2009, p. 30).

Para construir esta ritualidade, Celso Antunes sugere duas ações que ele denomina de “chapéu do bom ouvinte” e “cantinho do bom ouvinte”. A primeira consiste em utilizar um chapéu bem distinto – um chapéu velho, um boné colorido reservado para esta finalidade específica ou até mesmo um chapéu feito de jornal, com grandes orelhas desenhadas –, que representa um elemento simbólico que serve para estimular e desenvolver na criança os fundamentos para que se transforme em um bom ouvinte. Este deverá ser usado em algumas ocasiões, quando se deseja a fixação da atenção auditiva para uma música, um som específico ou mesmo algumas informações verbais. Para que o caráter simbólico do chapéu se evidencie, é fundamental uma orientação do mediador sobre quais elementos devem ser destacados no que se ouve.

A segunda ação é complementar à anterior, incentivando os pais e professores para que separem, em casa ou na escola, um local reservado – o “cantinho do bom ouvinte” –, onde “a criança seria convidada em ocasiões propícias a *ouvir boas notícias, uma boa música, um belo elogio ou uma bonita mensagem*”²⁸ (ANTUNES, 2009, p. 33). Tal como o “chapéu do bom ouvinte”, a existência de um lugar específico para a audição consciente serve de elemento simbólico que estimula a importância do escutar e ressalta na criança o desafio de apurar seus ouvidos. O acesso a este local pode ter regras específicas – como, por exemplo, a

ressalta a necessidade de uma educação sonora para ampliar a qualidade da escuta das pessoas (SCHAFER, 2009, p. 7-18).

²⁸ Apesar de utilizar o conceito de “bom”, “belo” e “verdadeiro” – termos estes controversos e polêmicos, exaltado pelos filósofos de Platão até o questionamento de Nietzsche (AERTSEN, 2008, p. 2) –, entendo o uso do termo “bom” por parte de Celso Antunes como uma busca de ressaltar valores positivos na educação sonora, tal como uma escuta atenta e prazerosa, e não em qualificar os sons ou canções que se escuta a partir deste termo.

presença de um fundo musical, ou falar suavemente –, auxiliando assim a criar rituais que fazem com que o cérebro desenvolva a audição como meio de comunicação eficiente. Dessa forma, tanto em casa como na escola, é possível “dispor de espaços com tais características e fazer do mesmo um ambiente onde, através do prazer e da alegria, se enfatiza e destaca a importância da audição como meio de reflexão e compreensão” (ANTUNES, 2009, p. 34).

A meu ver, estas duas ações podem ser realizadas também na estimulação da apreciação musical propriamente dita, assim como na manipulação concreta de instrumentos musicais. Um objeto e um local que simbolicamente podem direcionar a atenção para uma atividade musical, ressaltando, ritualisticamente, o cuidado específico que se deve ter ao realizar tais ações, podem ser de suma importância para uma relação mais profunda com a música, como veremos no capítulo quatro.

No contexto pedagógico das inteligências múltiplas, é importante lembrar que elas não são estimuladas isoladamente, e sim que uma atividade que tenha foco em uma inteligência específica acaba, em maior ou menor grau, estimulando também algumas das outras. Vejamos este exemplo, de um jogo tradicional: uma atividade que tenha o objetivo de desenvolver a discriminação auditiva pode ser conduzida em uma situação em que um grupo de crianças forma um círculo, e uma voluntária é convidada a tapar os olhos para adivinhar de quem é a voz de um colega ao falar. Para além da inteligência sonora, este jogo permite trabalhar a inteligência espacial (quanto ao direcionamento do som), interpessoal (quanto à empatia e reconhecimento da voz de um colega), intrapessoal (disposição e confiança para estar com os olhos fechados), linguagem (estimulação do discurso do colega que fala). Portanto, todos estes estímulos estão articulados e devem ser levados em consideração.

Outro exemplo é o conhecimento dos números. Parece ser algo exclusivo da inteligência lógico-matemática, mas, ao falarmos os nomes dos números, estimula-se também a linguagem; na interação entre as crianças neste processo de aprendizagem, estimulam-se as inteligências intrapessoais e interpessoais. Podem-se contar estes números com o auxílio de materiais concretos, objetos, e nesta manipulação estimula-se as inteligências espacial e cinestésica. Se estiverem em uma área livre, em contato com a natureza, as crianças poderão contar árvores, animais, nuvens, vendo-as como uma totalidade e também as distinguindo em grupos, e daí se trabalha também a inteligência naturalista. O facilitador (professor) pode estimular as crianças a contarem os números em voz alta de maneira distinta à convencional – ou seja, simplesmente falando o nome dos números –, e propor que façam esta contagem

valendo-se de uma diversidade de sons. Sem dar maiores explicações e, simplesmente, realizando na prática, o facilitador pode cantar os números como graus de um escala musical, ou em uma canção, ou em diversas intensidades, ou silenciando em um determinado número: um, dois, três, quatro, cinco, (silêncio), sete, oito...

Diversas outras interações entre as inteligências e atividades podem ser construídas, observadas e avaliadas pelos educadores, principalmente no que se refere à estimulação da inteligência sonora/musical. É importante ter à mão instrumentos que as crianças possam manipular livremente, assim como figuras de instrumentos, que propiciam uma integração da inteligência sonora com as inteligências espacial e cinestésica, estimulando a visão, o tato e a audição. Ao aprenderem o nome de instrumentos, de músicos ou o sistema simbólico expresso na notação musical, por exemplo, permite-se a inter-relação entre as inteligências musical, verbal e lógico-matemática.

Além disso, é favorável manter uma vasta audioteca, com uma diversidade musical de estilos, épocas, instrumentação, ritmos e outros conteúdos do campo da música, tornando-se estas estimulações imprescindíveis para que se ampliem as possibilidades de relações que podem ser estabelecidas. Para tanto, “um programa rico em artes deve assumir um papel significativo na escola” (GARDNER, 2001, p. 182), pois do contrário se torna difícil desenvolver o leque de inteligências apresentado por aprendentes e educadores. Os diversos autores que sugerem práticas pedagógicas a partir da teoria das inteligências múltiplas não tratam das atividades que propõem como receitas a serem seguidas, mas como exemplos de ações que podem ser construídas e reconstruídas continuamente a partir da observação das crianças e da criatividade do educador:

Menos que manuais rígidos sobre ideias de procedimentos para a atuação de mediadores em sala de aula e em qualquer espaço, constituem proposta para discussão, pretexto de atividades abertas a críticas e ao debate sobre seu uso mais produtivo, sobre construção de aprendizagens mais significativas. O que com estes desafios se busca não é apenas descobrir em cada aprendiz uma nova criatura, como abrir a cada mediador as perspectivas para que, atuando de forma mais ampla, possa construir e sentir a amplidão significativa de seu ilimitado papel (ANTUNES, 2009, p. 16).

A educadora musical brasileira Beatriz Ilari corrobora com esta condução pedagógica não diretiva, e fornece uma indicação para os educadores que questionam quais as formas de estimular o desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical de cada criança: ninguém precisa fazer mágica – basta fazer música. Mas, para isso:

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança (ILARI, 2003, p. 14).

O educador precisa, portanto, estar aberto ao diálogo com seus pares, com pais e, principalmente, com os aprendentes, a fim de aprofundar seu entendimento sobre as necessidades e potencialidades de cada criança para que estas sejam devidamente estimuladas no processo educativo. Isto exige do educador uma atitude reflexiva e também a prontidão de estar em formação contínua em seu processo pedagógico, cabendo esta afirmativa àqueles que se desculpam, sobretudo quanto ao trato dos conteúdos musicais, por não terem conhecimento ou até mesmo jeito para trabalhar com o assunto.

As concepções apresentadas no decorrer deste capítulo foram bases para as ações de minha intervenção, tal qual se pode ver no quarto capítulo. Neste sentido, é importante conhecer como estas práticas podem ser aplicadas no contexto educacional brasileiro, onde a educação infantil e educação musical escolar têm uma história bem distinta da norte-americana. Apresento a seguir, no capítulo dois, alguns aspectos da educação infantil e educação musical infantil em nosso país, enfatizando algumas concepções sobre educação musical na infância, suas políticas educacionais e propostas para a formação continuada do educador de infância para o trabalho com música em sala de aula.

CAPÍTULO 2

A música na educação infantil e a formação do professor

Neste capítulo, trato de temas pertinentes ao pensamento educativo-musical referente à primeira infância, a partir de algumas concepções que envolvem e entrelaçam a educação infantil, assim como sobre a educação musical infantil e a própria infância. Para tanto, creio ser de extrema relevância apresentar a trajetória cronológica e as transformações culturais da concepção de infância no ocidente, a fim de perceber este estágio da vida como uma construção histórica marcada por diversos discursos, interesses e contradições, que continua em ritmo de plena mudança. Da mesma forma, cabe aqui a reflexão sobre a evolução educacional para a infância, assim como do pensamento sobre o ensino e aprendizagem de música para crianças pequenas e a formação do professor de educação infantil.

Apresento também a trajetória das disposições legais advindas das ações políticas, resultado das demandas e reivindicações da sociedade civil brasileira no reconhecimento da proteção e educação das crianças pequenas, conquistas fundamentais para instruir, ampliar e qualificar as instituições de educação infantil e os profissionais que trabalham no setor.

As informações sobre os temas mencionados acima são de fundamental importância para as análises que apresentamos no capítulo quarto, auxiliando nas reflexões e compreensões sobre os dados construídos na pesquisa-ação realizada na *Escola X*. Para tanto, inicio este capítulo abordando a noção de infância, com sua especificidade, como fruto de uma construção histórica ocidental.

2.1 A construção histórica da infância

Embora nos dias atuais a afetividade familiar, uma possível igualdade de oportunidades entre os gêneros na infância e a instituição escolar infantil nos sejam extremamente plausíveis, nem sempre foi assim. Se nos séculos XIX a XXI a família é uma instituição que proporciona as experiências primeiras da criança, o historiador Philippe Ariès (2011) aponta vestígios de que este é um fato muito recente. Até o século XIX, nos primeiros anos de vida, a criança era tratada como uma “coisinha engraadinha”, com a qual as pessoas se divertiam, mas se ela morria, não havia lamentações e buscava-se facilmente substituí-la em uma nova gestação. A infância reduzia-se ao período frágil no qual “o filhote do homem

não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 2011, p. ix).

Durante um longo período de nossa história ocidental, o processo de socialização e aprendizagem pela criança era realizado ajudando os adultos a executar as tarefas, de modo que a influência da família era superficial:

De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão de valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. [...] A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 2011, p. ix-x).

Da Idade Média aos séculos XV a XVIII, a vida escolástica era monopolizada pela igreja católica, reservada a um pequeno grupo de clérigos, e nela misturavam-se diferentes idades. Às margens desse processo disciplinar e instrucional, atuavam também os mestres de ofício (pintores, escultores, marceneiros), tutores (que atendiam aos fidalgos) e professores particulares (que alugavam uma sala – uma *schola*, que era independente de outras –, ou lecionavam até mesmo em uma esquina de rua). Estes últimos chegavam a receber em sua sala até duzentos alunos para tomarem lições de gramática, meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais (ARIÈS, 2011, p. 108). Dessa forma, durante um longo período o fator etário não era uma preocupação:

Podemos constatar [...] que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de dez anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um adulto podia ouvir a leitura do livro de Donat²⁹ no mesmo momento em que um menino precoce repetia o *Organon*³⁰: não havia nisso nada de estranho (ARIÈS, 2011, p. 108).

A partir do século XV, as pequenas comunidades democráticas denominadas colégios – que outrora não passavam de asilos para estudantes pobres –, se converteram em instituições de ensino submetidas a uma hierarquia autoritária. Assim, “todo o ensino de artes passou a ser

²⁹Ou *Ars Donati*, referência ao texto básico sobre a arte gramática que se impôs a partir de 350 d.C., no qual o sábio Donato organiza e apresenta o estudo da oração e os demais preceitos gramaticais (DEZOTTI, 2010, p. 2).

³⁰Nome tradicionalmente dado ao conjunto de obras sobre lógica do filósofo Aristóteles.

ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas [...]” (ARIÈS, 2011, p. 110).

Esta progressiva consolidação da instituição escolar associa-se fortemente ao desenvolvimento paralelo de uma concepção da especificidade da infância. Se outrora aceitava-se sem dificuldade as misturas das idades, em dado momento surgiu um sentimento de repugnância nesse sentido, a favor das crianças menores, a fim de proteger sua moralidade. Outro discurso utilizado para separar uma primeira infância, que duraria até cerca de 10 anos, de uma idade escolar, a partir da qual tomariam lições do *trivium* e do *quadrivium*³¹, justificava-se qualificando as crianças menores como incapazes: “a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, ‘a imbecilidade’, ou a incapacidade dos pequeninos” (ARIÈS, 2011, p. 114). Entretanto, dizer que um menino estava em idade escolar não significava necessariamente que se tratava de uma criança, pois se frequentava a escola quando se podia, ou muito cedo, ou muito tarde (ARIÈS, 2011, p. 124).

O processo educativo escolar era realizado em contexto patriarcal e machista, e os colégios eram instituídos para a educação dos meninos, embora uma minoria os frequentasse ou mesmo conseguisse completar seus estudos. Estudantes de diversas classes sociais tomavam suas lições e, se a educação não era monopólio de uma classe, sem dúvida era monopólio de um gênero: “as mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas os hábitos de precocidade e de infância permaneceram inalterados da Idade Média até o século XVII” (ARIÈS, 2011, p. 125). Somente a partir do fim do século XVII houve tendências educativas que contemplassem as meninas, “com um atraso de cerca de dois séculos” (ARIÈS, 2011, p. 126).

A educação infantil e do jovem acompanhou as tendências filosóficas dos pensadores renascentistas e modernos, embora sujeita à intervenção religiosa. Um dos legados da formação eclesiástica foi a instituição da disciplina escolar. As ações que vigoravam na escola a partir de então eram a vigilância permanente, a disciplina rigorosa e efetiva, os castigos físicos e a figura autoritária do professor:

Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria [...] a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal (ARIÈS, 2011, p. 127).

³¹Nos estudos medievais, o *trivium* correspondia às lições de gramática, dialética e retórica; o *quadrivium*, à aritmética, geometria, astronomia e música.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que se forma esse outro sentimento de infância que inspirou toda uma nova concepção de educação desta época em diante, tanto na cidade como no campo, na burguesia como nas camadas populares. O apego à infância e a sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. De uma forma definitiva e imperativa, nos fins do séc. XVIII, a escola, como instituição, passa a monopolizar o processo de educação: a criança deixou de ser misturada aos adultos e aprender a vida diretamente, através do contato com eles.

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 2011, p. x).

As reformas religiosas católicas e protestantes contribuíram decisivamente para a construção da concepção de infância, em sua especificidade. Philippe Ariès (2011, p. xi) argumenta que, apesar da iniciativa escolar partir dos reformadores protestantes e católicos, das leis ou do Estado, outro fator primordial para o sucesso da instituição foi a confiança no processo escolar e a cumplicidade sentimental por parte das famílias. Nesse sentido, a afetividade foi ganhando, paulatinamente, mais importância no seio da família, e passou a ser demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação começou a ter: o processo educativo passou a ser acompanhado pelos pais, e esta atenção, por mínima que fosse, estabelecia um sentimento totalmente novo na estrutura familiar. Desta forma, o trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação.

Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função do bem e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu do seu antigo anonimato [...] (ARIÈS, 2011, p. xi).

Esta trajetória da criança ocidental, assim como apresentada por Ariès (2011), aponta como esta concepção de infância é cultural e historicamente construída, não sendo, portanto, um estado essencial em si. A infância necessita ainda de discussões, ações e reflexões constantes para que possamos auxiliar, enquanto educadores e formadores das crianças, seu

pleno desenvolvimento humano. Vejamos como, em nosso país, esta trajetória vem sendo constituída.

2.2 Política educacional para a educação infantil no Brasil

No Brasil, a educação das crianças menores de sete anos tem uma história de cento e cinquenta anos. O percurso começa com o aparecimento de estabelecimentos assistenciais denominados asilos infantis, para atender órfãos, crianças abandonadas ou carentes de recursos, que surgem desde os primórdios da instalação da cidade de São Paulo. Na segunda metade do século XIX, difundiu-se com intensidade o tema da educação infantil, surgindo instituições dedicadas a este fim na década de 1870 (KUHLMANN Jr., 2000, p. 470). Em seguida, com a industrialização e urbanização que se manifestavam, mesmo de forma incipiente, no início da República, surgem creches e escolas maternas destinadas aos filhos dos operários:

No período republicano, especificamente, foram criadas inúmeras creches em várias capitais brasileiras, chegando a 47 creches em 1924. Essas instituições atendiam predominantemente à faixa etária de 4 a 6 anos e esse atendimento se dava em escolas maternas e jardins de infância. [...] São Paulo, em 1920 [...] dispunha de uma legislação que previa a instalação de escolas maternas próximas às fábricas, com o objetivo de cuidar dos filhos de operários oferecendo local seguro e alimentação para as crianças (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 288).

Todavia, se a composição propriamente dita da pré-escola ocorre com jardins de infância – “instituições de caráter educativo, criados a partir de 1877 e, posteriormente, com as escolas maternas, que se desenvolvem, especialmente, na década de 1920” (KISHIMOTO, 1988, p. 157) –, as práticas educativas até a década de 1920, encontravam-se embasadas na concepção tradicional de educação.

As diversas concepções de educação sempre acompanharam as transformações ideológicas, político-sociais, culturais e estéticas. A partir das transformações globais do final do século XIX e início do século XX, as demandas de uma reforma educacional impulsionaram diversas ações governamentais e da sociedade civil brasileira. Por iniciativa do governo federal foi criada, em 1923, a Inspetoria de Higiene Infantil, substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1937, a Divisão de Amparo À Maternidade e à Infância estabeleceu-se como um departamento específico do Ministério da Educação e Saúde dedicado a cuidar da criança (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 289).

Um momento relevante no desenvolvimento educacional do país foi a construção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – redigido por Fernando de Azevedo (1894-

1974) e assinado, entre outros educadores, por Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), em 1932 – sendo este “o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE³² em favor de um *Plano Nacional de Educação*” (GADOTTI, 2008, p. 232). Foi a partir do desenvolvimento das teorias da Escola Nova que o pensamento pedagógico brasileiro começou a apresentar traços de autonomia, em detrimento do pensamento religioso medieval vigente até o final do século XIX, representado pela educação jesuítica tradicional (GADOTTI, 2008, p. 230). Baseado nas ideias dos liberais da educação, representados por John Dewey³³, o Manifesto fundamentou-se na defesa de princípios gerais que discursavam sobre “novos ideais de educação” e pretendia modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação³⁴, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais.

Ainda na década de 1930, o governo de Getúlio Vargas introduziu as creches na legislação trabalhista, que indicava a obrigatoriedade de se criar creches em todos os estabelecimentos no qual trabalhassem 30 ou mais mulheres. Porém, “como prenúncio do que seria a desvalorização desse direito ao longo do século XX, a lei só foi cumprida de maneira excepcional por poucos patrões” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 288).

A educação infantil brasileira da primeira metade do século XX caminhou a passos lentos, embora o pensamento pedagógico voltado para o desenvolvimento da primeira infância estivesse se expandindo em outras partes do globo – com os trabalhos de Montessori, Vigotsky, Dewey, Freinet, entre outros. Isto porque, após o período de ditadura de Getúlio Vargas³⁵, o período de redemocratização no país promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 em 1961, a primeira lei com esta abrangência, fruto de um longo processo de elaboração, com disputas entre os defensores da escola pública e os defensores da “liberdade de ensino” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 173-175). Contudo, esta lei “não trouxe inovações significativas para a educação das crianças pequenas” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 290). Os únicos trechos dessa lei em que figuram indicações relativas à educação das crianças menores de sete anos assim dispunham:

³² Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, “fruto do projeto liberal de educação que tinha, entre outros componentes, um grande *otimismo pedagógico*: reconstruir a sociedade através da educação.” (GADOTTI, 2008, 230)

³³ Filósofo norte-americano, cujos escritos sobre educação o tornaram referência para o movimento de educação progressiva nos Estados Unidos, que influenciou o pensamento educacional em direção ao desenvolvimento integral – físico, mental e emocional – da criança, na passagem do Séc. XIX para o XX.

³⁴ Educação, em ambiente comum, de rapazes e moças.

³⁵ Trata-se do período do Estado Novo, de 1937 a 1945.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Segundo Freitas (2003, p. 141), os princípios que orientaram a concepção dos primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil de massa foram fortemente influenciados por propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ³⁶, a partir da década de 1950. A LDB de 1961 estava em sintonia com estas propostas, que se embasavam sobre a teoria do *Desenvolvimento de Comunidade*, assim definida pela ONU:

[...] processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar estas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país (ONU, 1956, apud AMMANN, 1982, p. 25).

Nesta concepção de sociedade, a existência de desigualdades sociais é explicada através de processos de causação circular: os pobres estariam, por insuficiência, desintegrados do processo de desenvolvimento. Para pôr fim a esta desintegração seria necessário atuar, de forma integrada (nas áreas da saúde, alimentação e educação), principalmente junto às crianças, prevenindo-as do destino que a pobreza lhes reservava (FREITAS, 2003, p. 146; FREITAS; BICCAS, 2009, p. 292-294).

Nesse sentido, a trajetória em torno da construção de políticas públicas de atendimento à educação infantil, que inicialmente era direito dos filhos das mães trabalhadoras – marcado por discursos higienistas e de saneamento, onde a creche ganha sentido de intervenção e regulação social –, redireciona-se para um novo momento, iniciado a partir da década de 1970, no qual foram apresentadas políticas educacionais voltadas à educação de crianças de zero a seis anos, embora ainda pautadas em uma educação compensatória e redentora dos problemas relativos ao fracasso escolar (CORSINO, 2009, p. 98). Neste período, foi sancionada a Lei 5.692 de 1971 – dispositivo legal voltado para o ensino de primeiro e segundo grau que alterava a LDB de 1961–, que teve sua importância no que tange à obrigatoriedade do Estado de oferecer educação pública e gratuita por oito anos, acarretando

³⁶ A sigla refere-se a seu nome no idioma inglês: United Nations Children's Fund. A UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, estando presente em 191 países e territórios de todo o mundo (UNICEF, 2015).

em “uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação oferecida” (PENNA, 2012, p. 127). Por outro lado, esta lei foi extremamente parca e vaga relativamente à educação infantil, o que é compreensível na medida em que esta não fazia parte do ensino de primeiro grau. Assim, sobre a educação de criança pequena, estabelece apenas:

Art. 19 [...]

§2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Nos anos subseqüentes, outros termos normativos complementares que deram um novo olhar para o tema da educação infantil foram instauradas, tais como a criação da *Coordenação de Educação Pré-Escolar* (1975) e um convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais³⁷ que atendiam crianças de zero a seis anos das camadas mais pobres da população (BRASIL, 2006c, p. 7).

Freitas (2003, p. 150) afirma que neste período se concebe o modelo de uma pré-escola brasileira de massa, desempenhando também função de assistência, sendo introduzido no Brasil sob influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial o UNICEF e a UNESCO³⁸. Segundo este autor, uma particularidade notável é que este modelo de pré-escola se pretendia universal: passível de ser implantado em todo o território nacional – quando elaborado por instância administrativa federal – e exportável para diferentes países pobres, quando proposto por organizações intergovernamentais. Tratou-se, portanto, de um modelo centralmente elaborado, que ignorou particularidades e contradições nacionais ou regionais, fossem elas econômicas, culturais, políticas ou propriamente educacionais e que, não obstante, necessitava para sua implantação da adesão local

³⁷ Através do programa que, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977, previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico.

³⁸ Trata-se da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Fundada em 1945 e sediada em Paris (França), tem o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. As atividades culturais procuram a salvaguarda do patrimônio cultural mediante o estímulo da criação e a criatividade e a preservação das entidades culturais e tradições orais, assim como a promoção dos livros e a leitura. Em matéria de informação, a UNESCO promove a livre circulação de ideias por meios audiovisuais, fomenta a liberdade de imprensa e a independência, o pluralismo e a diversidade dos meios de informação, através do Programa Internacional para a Promoção da Comunicação. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, é a criação de escolas em regiões de refugiados. Na área de ciência e tecnologia, promoveu pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A UNESCO criou o World Heritage Centre para coordenar a preservação e a restauração dos patrimônios históricos da humanidade, com atuação em 112 países (UNESCO, s/d).

(governamental ou comunitária) sem que fosse acompanhado da contrapartida central de alocação suficiente de verbas. Se as origens deste modelo datam da década de 1960, sua implantação só ocorreu no final da década de 1970, durante o quarto governo militar (presidente Geisel), momento em que foi estabelecido no país um plano federal de assistência social em consonância com a *Doutrina de Segurança Nacional*³⁹ (FREITAS, 2003, p. 151).

A trajetória da redemocratização da sociedade brasileira, vivida na década de 1980, permitiu que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal. Neste período, o Ministério da Educação (MEC) passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no *II* e no *III Planos Setoriais de Educação e Cultura* (PSEC), que eram desdobramentos dos *Planos Nacionais de Desenvolvimento*, elaborados durante o governo militar para os períodos 1975-1979 e 1980-1985. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de primeiro grau (VILARINHO, 1987, p. 47). Com a Constituição de 1988, a educação infantil passa a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem esses serviços ou deles necessitem (BRASIL, 1988), embora ainda não se estipulasse sua obrigatoriedade e sua oferta de forma pública e gratuita.

Depois de restabelecermos a democracia em nosso País, em 1989, o plano político de governo começou a tomar traços neoliberais⁴⁰ sob a presidência de Fernando Collor de Melo, que se propagou na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1994 (COUTO; ABRUCIO, 1999, p. 4; 2003, p. 275). Com a intenção de adequar o sistema educacional brasileiro às transformações políticas, sociais e culturais demandadas pelos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia, as políticas educacionais alinharam-se ao processo de reforma do Estado brasileiro, que seguia recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (PENNA, 2012, p. 128-129).

Apesar do perfil capitalista e privatista do governo neoliberal brasileiro da época, foi nesse período que, no país, houve um compromisso com a elaboração do *Plano Decenal de*

³⁹ A DSN foi concebida e gestada pela Escola Superior de Guerra, sendo aperfeiçoada com a criação dos órgãos de informação e repressão da ditadura brasileira, e compartilhada com os outros regimes ditatoriais da América Latina. Dela derivaram as cassações de parlamentares e partidos políticos, o fechamento do Congresso e dos sindicatos, os mortos pelo regime, os “desaparecidos”, além da censura e do estímulo à delação (FREITAS; BICCAS, 2009, p.293).

⁴⁰ Por política neoliberal entende-se a forma de governo que defende a mínima intervenção do Estado e delega ao mercado a capacidade de regular o capital e o trabalho. Nesse contexto, as políticas públicas seriam as principais responsáveis pela crise que atinge a sociedade, uma vez que a intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico quanto no social e no moral (AZEVEDO, 2004, p.14).

Educação para Todos (1993-2003), com diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental (BRASIL, 1993, p. 6). A proposta economicista e tecnicista do Plano Decenal ganhou mais concretude durante o Governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, proposta curricular oficial para os ensinos fundamental e médio (LIBÂNEO 2012, p. 16). Tal processo deveu-se principalmente ao contexto internacional, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, em que foi assinada a Declaração de Jomtien⁴¹, seguida da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida pela assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994 (ABENHAIM, 2005, p. 39-45). A partir daí, novas propostas foram construídas para ampliar a discussão sobre o tema, levando até a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) de 1996. A elaboração desta LDB, erigida como a Lei nº 9.394/96, foi resultado de um extenso debate e participação da sociedade pela defesa do ensino público e gratuito, apesar das características neoliberais do texto final. No entanto, por meio de outros projetos de alteração, alguns ainda em curso no Congresso, a mesma vem sofrendo alterações constantes, a fim de complementá-la e ajustá-la⁴².

2.2.1 A educação infantil na LDBEN de 1996

Algumas mudanças em relação à educação das crianças pequenas que valem a pena ser ressaltadas encontram-se, por exemplo, nos *Artigos 9 e 21*, do Capítulo I da Lei nº 9.394/96 – que já constavam da primeira versão da lei, publicada em 1996. O *Artigo 9* versa sobre a responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em legislar e estabelecer diretrizes para os currículos da educação básica. Já o *Artigo 21*, determina a nomenclatura de educação básica para se referir ao conjunto da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Se o direito à educação em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste

⁴¹A Conferência foi promovida pela Unesco e co-patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF e Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil, onde os oito países (Brasil, Indonésia, México, China, Paquistão, Índia, Nigéria, Egito e Bangladesh) com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos (BRASIL, 2001, p. 14).

⁴² Outro exemplo de lei que altera a LDBEN/96 é a Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na educação básica (BRASIL, 2008).

direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país. Esta indicação etária para a educação infantil foi posteriormente alterada pela Lei 11.274 de 2006, que dispõe sobre o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, no qual deveriam se matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006d). Dessa forma, a educação infantil compreende, a partir daí, a educação de crianças de zero a cinco anos.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no *Artigo 22* da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Em 04 de abril de 2013, a LDBEN/96 foi alterada com novas redações dispostas sob a Lei nº12.796/2013, decorrente da Emenda Constitucional 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade do oferecimento do ensino público e gratuito, antes somente do nível fundamental, para a educação básica dos quatro aos dezessete anos – faixa etária correspondente à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio. Quanto ao fator estrutural, o *Artigo 30* estabelece que a educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade, estabelecendo a obrigatoriedade de seu oferecimento gratuito. Em sua organização, as entidades de educação infantil, tanto públicas quanto particulares, devem estar de acordo com regras comuns, como rege a nova redação disposta no *Artigo 31*:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

No que se refere às especificações que tratam das instituições particulares, o *Artigo 7* denota que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpra com as normas gerais da educação nacional e do sistema de ensino. A oferta de educação infantil em creches e pré-escolas tornou-se uma incumbência do Município em instituições públicas, uma vez que os

sistemas municipais de ensino compreendem todas as instituições de ensino fundamental e educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, assim como as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada⁴³.

Uma das partes mais importantes da LDBEN/96 é a que trata *Dos Profissionais da Educação*. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a formação e a valorização destes profissionais. Define o *Artigo 62* que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Um fator que destaco também são as *Disposições Transitórias*, que no, instituíram a Década da Educação, indicando seu início um ano após a publicação da Lei, sendo que até ao fim da mesma “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Por outro lado, a formação específica do professor de música segue as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música* (BRASIL, 2004), assim como a *Resolução CNE/CP 2/2002*, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b). Porém, tanto o professor generalista quanto o professor de música que atuam na educação básica estão submetidos às normas dispostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002a), instituída pela Resolução CNE/CP⁴⁴ 1/2002. No entanto, o professor de música não é o público-alvo desta pesquisa, e sim o professor generalista, ou seja, o professor de referência da turma, a cargo de quem pode ficar o componente curricular *Arte* até o 5º ano (inclusive música), de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010b), sendo essa uma prática corrente também na educação infantil.

Dentre outras *Disposições Transitórias* instituídas na LDBEN/1996, há um artigo que tem uma relevância ímpar para a educação infantil: trata-se do *Artigo 89*, que afirma que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Para atender a este prazo, urgia que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da

⁴³No artigo 19 da atual LDBEN, é estabelecida a classificação das instituições em distintas categorias administrativas: “I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.” (BRASIL, 1996).

⁴⁴ A sigla refere-se ao Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, órgãos responsáveis por instituir diretrizes de âmbito nacional.

educação estabelecessem normas e diretrizes que garantissem o caráter educativo das creches e pré-escolas e sua inserção real nos sistemas de ensino, especialmente nas creches que têm se caracterizado mais por seu caráter assistencial que pelo educativo.

Assumindo seu papel na formulação de políticas e programas de âmbito nacional, o MEC tem promovido a articulação com o Conselho Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, visando estabelecer critérios comuns para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, de modo a apoiar essas instâncias na divulgação e implementação desses critérios⁴⁵. O MEC, juntamente com o Ministério do Trabalho e o Ministério da Previdência e Assistência Social, vem apoiando projetos que visem a formação dos profissionais que já atuam na educação infantil e que não possuem a escolaridade mínima exigida em Lei.

Um dos dispositivos legais cruciais para organizar e estabelecer metas para a educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), que a partir de 2001 tem ajudado a consolidar um processo que se estendeu desde a *Declaração de Jomtien* (1990). Na busca de uma sintonia com a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a perspectiva de um planejamento para uma década, este plano é a base para que os estados e municípios implementem as ações planejadas em seus respectivos territórios. Dentre os cinco objetivos traçados no PNE de 2001, encontravam-se a ampliação do atendimento na educação infantil, assim como a valorização dos profissionais da educação.

No que compete à educação infantil, o PNE de 2001 entendia ser necessário analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, uma vez que o contexto histórico das práticas das instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas, distinguiram os objetivos para os dois grupos:

A primeira faixa [0 a 3 anos] esteve predominantemente sobre a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação. Atendia principalmente as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Grande parte era atendida por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA (BRASIL, 2001, p. 37).

No ano de 2014, foi aprovado o mais novo PNE, com validade de dez anos. Dentre as vinte metas traçadas para a realização deste plano, a primeira dirige-se à educação infantil, estruturada a partir da Lei 12.796/13:

⁴⁵ Por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI).

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014a, p. 4).

Para a realização desta meta, o PNE estipulou dezessete estratégias, das quais destaco a oitava e a nona, que se referem aos profissionais da educação infantil. A primeira delas busca promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. Já a segunda almeja estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisa ligados ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos. Neste sentido, o presente trabalho alinha-se com estas estratégias, ao buscar promover, através da pesquisa-ação, uma capacitação colaborativa que possibilitasse às educadoras vivenciarem na prática a aplicação da teoria das inteligências múltiplas na educação musical.

Nas últimas décadas, a discussão sobre o tema da primeira infância tem se intensificado no plano governamental, assim como na sociedade civil. Diversos documentos foram publicados, tais como a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), e outros que são instrumentos de avaliação dos serviços prestados pelas instituições educativas infantis, a ser realizada pela própria comunidade escolar, tais como: *Indicadores de qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b), *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006a), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2010a), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a) e os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006b), publicados em dois volumes. No que tange à música, na educação infantil, tais diretrizes sugerem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e *musical* [...] promovam o relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de *música*, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010a, p. 25-26, *grifos meus*).

As orientações presentes nestes documentos, aliados à discussão sobre a questão da música na escola – que ampliou seu foco a partir da obrigatoriedade da música como conteúdo, não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008) – são temas cada vez mais presentes na formação de professores da educação básica. Contudo,

[...] é evidente que o trabalho com música proposto nos documentos nem sempre está alinhado com as possibilidades de realização se considerada a formação dos professores e as possibilidades de recursos físicos disponíveis às escolas públicas. Para que os egressos da Pedagogia trabalhem, de fato, com a totalidade dos conhecimentos, incluindo a música em suas práticas, é necessário que se desenvolvam experiências formativas nesta área (WERLE, 2014, p. 123).

Outras ações sobre a infância vêm sendo realizadas em âmbito federal. No ano de 2013, foi realizado o Primeiro Seminário Internacional para construção do *Marco Legal da Primeira Infância*, promovido pela Comissão Especial Primeira Infância e pela Frente Parlamentar da Primeira Infância, com participação de aproximadamente 500 pessoas de vários estados e países⁴⁶, que teve o objetivo de consolidar a proposta de aperfeiçoamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da inclusão do tema da Primeira Infância. A partir deste seminário foi apresentado o projeto de Lei nº 6998/2013⁴⁷, que busca alterar o ECA, visando a proteção da criança no período que vai da concepção aos cinco anos de idade. Assim, diversas outras ações e um segundo seminário a respeito do marco legal, debatem em busca de fornecer insumos para estabelecer uma legislação em consonância com os novos descobrimentos da ciência, de modo a valorizar e garantir a atenção integral mais adequada para todas as crianças de zero a cinco anos do Brasil, assim como da América Latina (BRASIL, 2014b).

A construção histórica das políticas educacionais para a infância nos mostra a crescente preocupação com a educação infantil. Nesse sentido, este período educativo muitas vezes se apresenta como um estágio onde as crianças passam o tempo todo presas a lições, exercícios gráficos e até mesmo aulas de recuperação. Em outros momentos, é reconhecido como um ambiente de cuidados, onde alimentar-se, cuidar da higiene e receber atendimento médico predominam na rotina diária (tal como nas creches, berçários, escolas maternais), ou simplesmente como um lugar seguro e gostoso para brincar à vontade (jardins de infância, recreação infantil).

⁴⁶O debate esteve aberto à participação de parlamentares de todos os países da América Latina e do Caribe e contou com a presença de especialistas de diversos países do mundo (BRASIL, 2014b).

⁴⁷O Projeto de Lei nº 6.998, de 18 de dezembro de 2013, é de autoria do deputado Osmar Terra e de outros membros da Frente Parlamentar da Primeira Infância (BRASIL, 2014b).

Em sua trajetória, as instituições de educação infantil no Brasil revelam duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas, sendo possível caracterizar nas últimas três décadas duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches era atribuída a função de beneficência, de cuidado, e aos jardins de infância ou pré-escolas, era atribuída uma função educativa. Esta duplicidade foi implementada durante todo o século XX e vem permanecendo até hoje. Todavia, do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade corriqueira e a já tradicional polarização entre assistência e educação têm sido superadas. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social [...] (FULLGRAF, 2012, p. 63).

Apesar de todos os esforços que proporcionaram uma concepção da infância e da educação infantil, estes lugares ainda se apresentam como espaços onde as crianças são mais assujeitadas do que os sujeitos, ou seja, submetidos a uma formatação ao invés de serem os protagonistas do processo educacional. Por outro lado, as conquistas realizadas durante toda a trajetória da educação infantil brasileira instituíram a infância como um local de direitos que, embora tenha mais de um século de história como espaço de cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança – direito e opção das famílias –, como dever do Estado e, a partir da LDBEN/96, como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2006a, p. 7).

Pelo exposto, podemos reconhecer a importância que a educação infantil, principalmente a das crianças pequenas, vêm alcançando nos últimos anos. Os documentos oficiais deixam claro que a busca por uma educação de qualidade na primeira infância é a base para um desenvolvimento saudável e para o nivelamento de diferenças sócio-econômicas no desempenho escolar futuro. Mas o que estes documentos têm a dizer sobre a educação das áreas artísticas, principalmente a música, na educação infantil?

2.3 A proposta para música do RCNEI

A LDBEN/96, em seu *Artigo 26*, parágrafo 2º, inseriu o ensino de arte como um componente curricular obrigatório. Mesmo substituindo a denominação anterior, educação artística, os termos da lei continuam imprecisos, de modo que é com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para Arte que se encontra a configuração da área abrangendo as quatro linguagens artísticas: *artes visuais, dança, música e teatro*. Apesar da amplitude da proposta,

[...] a flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio ainda permitem uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área. Com isso, seria exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística [...] (PENNA, 2012, p. 133).

No entanto, visando consolidar a formação do professor nas áreas específicas, os cursos de licenciatura nas linguagens artísticas específicas vêm sendo estruturados desde o começo dos anos 2000, possibilitando a formação em cada uma das modalidades. Assim, é possível pretender que a escola viabilize a presença de professores habilitados para assumirem as diversas linguagens de arte, sem que, necessariamente, um professor de arte integre, em sua prática, todas as modalidades artísticas.

Neste sentido, a área de educação musical mobilizou-se em prol de um dispositivo legal que estabelecesse com clareza um espaço para a educação musical no currículo escolar. Como resultado, no ano de 2008, foi sancionada a *Lei 11.769*, que altera o texto da LDBEN/96 para estabelecer a música como um *conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte* – este um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2008). A instauração desta lei estimulou ainda mais a pesquisa na área de educação musical, que vem se ampliando no Brasil desde a década de 1990, através de programas de pós-graduações, associações⁴⁸, graduações em licenciatura em música, além de diversos periódicos acadêmicos sobre o tema.

Visando atender ao estabelecido no *Artigo 26* da LDBEN/96 em relação à necessidade de uma base comum para os currículos, diversas propostas curriculares oficiais foram desenvolvidas pelo MEC, como os PCNs para o ensino fundamental (BRASIL, 1997; 1998a) e médio (BRASIL, 1999). Para a etapa inicial da educação básica, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes (BRASIL, 1998b; 1998c; 1998d). Este documento visa apontar metas de qualidade para as instituições de educação infantil, assim como contribuir com o objetivo socializador desta etapa educacional, a fim de “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998b, p. 5), embora suas indicações não sejam obrigatórias.

⁴⁸Tais como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

O RCNEI está organizado por idades – zero a três anos, e quatro a seis⁴⁹ –, adotando a mesma divisão por faixas etárias contempladas nas disposições da LDBEN/96. O documento reconhece a artificialidade desta divisão, valendo-se desta como uma possibilidade de organização:

Embora arbitrária do ponto de vista de diversas teorias do desenvolvimento, buscou-se apontar diversas regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. [...] A opção pela organização dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixas etárias e não pela designação institucional – creche e pré-escola – pretendeu também considerar a variação de faixas etárias encontradas nos vários programas de atendimento nas diferentes regiões do país, não identificadas com as determinações da LDB [sic] (BRASIL, 1998b, p. 45).

Ao expor ideias e práticas correntes sobre música na educação infantil, o documento reconhece os usos desta linguagem que por vezes é utilizada para objetivos alheios a ela própria:

[A música] tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, [...]; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, [...] a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto [...] traduzidos em canções [...que] costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998d, p. 47).

O primeiro volume faz uma introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação infantil. Já o segundo aborda a formação pessoal e social da criança, buscando favorecer, prioritariamente, os processos de construção de sua identidade e autonomia. No terceiro volume, a temática *Conhecimento de Mundo* é tratada a partir de seis eixos de trabalho “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*” (BRASIL, 1998d, p. 7).

Apesar de existirem diversas correntes e possibilidades para um processo educativo-musical na primeira infância, levando a repensar os procedimentos correntes citados acima, o RCNEI aponta que muitas instituições encontram dificuldade para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Portanto, para compreender e explorar a música em um processo educativo como uma linguagem e forma de conhecimento, a proposta do RCNEI

⁴⁹ Este documento é anterior à ampliação do ensino fundamental para nove anos, instituída através da Lei nº 11.724/2006.

visa ultrapassar a mera reprodução de um produto pronto, buscando propiciar às crianças experiências significativas que permitam vivenciar as diversas relações que a música encadeia, através de três perspectivas: *produção*, *apreciação* e *reflexão*. Neste sentido, organiza os conteúdos propostos nos blocos do *fazer musical* e da *apreciação*.

Com o objetivo de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, o fazer musical para as crianças de zero a três anos é marcado pelo ato de brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir canções musicais (BRASIL, 1998d, p. 55). A produção é indicada como uma vivência construtiva “centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição” (BRASIL, 1998d, p.47). Isto implica na possibilidade de experiências sobre toda a bagagem cultural na qual a música se insere, assim como no processo de criação e recriação a partir dos estímulos que são aguçados na construção deste tipo de conhecimento. O processo educativo pode, portanto, propiciar aos pequenos a exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, valendo-se tanto do ambiente no qual esteja presente quanto de materiais sonoros diversos. Além disso, a prática pedagógica pode também estimular a interpretação de músicas e canções diversas, assim como a participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos (BRASIL, 1998d, p. 58).

Para as crianças de quatro a seis anos, a expectativa é que se aprofundem e ampliem os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos, a fim de que sejam capazes de explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo, assim como de perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998d, p. 55).

Este aprofundamento traz para tal fase a possibilidade de reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical por parte das crianças, valendo-se do reconhecimento de suas propriedades físicas e culturais para o fazer musical. Para tanto, o RCNEI recomenda que sejam estimuladas, com as crianças de quatro a seis anos, ações voltadas para o reconhecimento e utilização expressiva das diferentes características do som: *altura* (graves e agudos), *duração* (curtos, longos), *intensidade* (fortes, fracos), *timbre* (característica que caracteriza a fonte sonora) e *densidade* (maior ou menos quantidade de eventos sonoros numa determinada unidade de tempo). Além desses, está presente a recomendação da participação das crianças em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou improvisação musical e a utilização de um repertório de canções para desenvolver a memória musical (BRASIL, 1998d, p. 59).

O segundo ponto seria um trabalho sobre a apreciação, no qual se estimula a percepção de sons, silêncios, estruturas musicais, visando desenvolver o “prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento” (BRASIL, 1998d, p. 47). Neste contexto, a busca é proporcionar às crianças de zero a três anos a escuta de obras musicais variadas e a participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais (BRASIL, 1998d, p. 63). Com as crianças de quatro a seis anos, já é possível trabalhar um processo de audição mais detalhado, acompanhando o desenvolvimento da capacidade de atenção e concentração das crianças. Para tanto, o professor pode valer-se da escuta de obras musicais de diversos estilos, gêneros, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países. Outra ação viável é o reconhecimento de elementos musicais básicos – tais como frases, partes, forma –, associada a informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical (BRASIL, 1998d, p. 64).

Durante todo o processo de apreciação ou fazer musical, a reflexão ajuda a ampliar a perspectiva da criança quanto à organização, criação, produtos e produtores musicais. Para tanto, faz-se necessária uma avaliação contínua por parte do educador, que deve levar em consideração as vivências das crianças, promovidas a partir de trabalho intencional do professor. Esta avaliação formativa deve estar pautada sobre a observação e o registro das ações e relações que as crianças fazem com a (e a partir da) música, assim como nas atividades, repertório, jogos e brincadeiras:

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças. São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros (BRASIL, 1998d, p. 77).

O RCNEI ressalta ainda o caráter interdisciplinar que a música promove junto às demais linguagens artísticas, assim como aos outros campos de conhecimento. Entretanto, insiste em que as questões especificamente musicais não sejam deixadas de lado em detrimento da integração com as outras áreas:

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais, etc.), e, por outro lado, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais (BRASIL, 1998d, p. 49).

Com relação às crianças de até três anos⁵⁰, o período sensório-motor é marcado pelos seus aspectos afetivos e intuitivos, assim como a exploração dos materiais sonoros, onde as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: “os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico desta faixa etária integra gesto, som e movimento” (BRASIL, 1998d, p. 52). Partindo deste pressuposto e das práticas para a estimulação interdisciplinar da inteligência sonora e musical, desenvolvi as ações junto às professoras, principalmente junto à *Professora A*, que estava à frente do grupo de crianças que se encontravam nesta faixa etária, conforme apresento detalhadamente no quarto capítulo desta dissertação.

2.4 A formação do professor de música para a educação infantil

Nos últimos anos, vêm consolidando-se as políticas educacionais que estabelecem a ocupação de cargos de professores de artes – em suas devidas especificidades – por licenciados em música, artes visuais, artes cênicas e dança, através da sensibilização dos gestores públicos e da iniciativa privada, assim como de iniciativas para a realização de concursos para professores da rede, em âmbito municipal, estadual e federal. Da mesma forma, vêm ampliando-se as ofertas de cursos de licenciatura nas áreas artísticas, a fim de suprir a demanda acionada pelas lutas em prol da formação específica do professor de artes. Entretanto, “professores especialistas em música poderiam ser contratados pelos diversos sistemas educacionais, mas esta é ainda uma meta a ser alcançada” (FIGUEIREDO, 2007, p. 34).

No âmbito da educação infantil, a professora de classe (ou generalista⁵¹) deveria estar apta, em tese, a trabalhar os diversos conteúdos indicados para este processo educativo⁵². Segundo o RCNEI, o perfil profissional da professora de educação infantil exige que a mesma seja generalista e tenha uma competência multidisciplinar, no sentido de saber trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abranjam desde cuidados básicos essenciais até

⁵⁰Esta generalização, aos moldes de Piaget, tem uma margem para mais ou para menos, quando se observa o desenvolvimento de cada criança em particular.

⁵¹ Outra denominação para a professora de classe, ou generalista, é *professora de referência*, que diz respeito à professora responsável por um grupo de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 5º ano (BRASIL, 2010b, p. 9).

⁵² Assim como é indicado para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Art. 31, dispõem que: “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010b, p. 9).

conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998b, p. 41). Sua formação inicial é em pedagogia, sendo este perfil percebido como o de uma profissional eticamente comprometida e legalmente habilitada para a docência, formada para atuar como professora multidisciplinar nas séries iniciais da escolarização, ou seja, na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Conforme determina o Artigo 4º das *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o curso de graduação em pedagogia, “o curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas na quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006e).

Contudo, alguns pesquisadores apontam a deficiência quanto a conteúdos musicais na formação inicial da professora generalista em relação ao currículo dos cursos de pedagogia e às práticas docentes. Furquim e Bellochio (2009, p. 59-62) investigaram a formação inicial de professores em cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul e constataram a existência de disciplinas específicas de música na formação unidocente em apenas duas das cinco instituições analisadas.

Já Sérgio Figueiredo (2004, p. 60; 2007, p. 38), em sua pesquisa acerca da formação musical oferecida nos cursos de pedagogia de dezenove universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil, concluiu que esta formação se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. Fatores como carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas foram vistos pelo pesquisador como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas, não permitindo que os mesmos incluíssem, em suas práticas pedagógicas, atividades significativas em termos de música e artes. Outros fatores apontados na pesquisa de Figueiredo foram a tradição de se utilizar as artes apenas como formas de entretenimento ou como facilitadoras de aprendizagens em outras disciplinas, assim como a crença na necessidade de talentos especiais para o desenvolvimento artístico.

As publicações sobre educação infantil e educação musical nos últimos dez anos têm demonstrado que a ausência de professor de música é significativa no contexto da educação infantil⁵³, predominando professores com formações diversas, principalmente o pedagogo e

⁵³ A esse respeito ver Loureiro (2003, p. 104); Beaumont, (2003, p. 108-110; 2004, p. 51); Bellochio, (2003, p. 38); Figueiredo e Silva (2006, p. 2).

professores oriundos dos cursos normal superior e magistério de 2º grau. De acordo com o grupo de pesquisa *Fapem*⁵⁴,

[...] o que fica evidente nos relatórios de pesquisa é, ainda, a pouca existência de atividades musicais formais nas escolas de educação básica e nas práticas educativas de professores, além da ideia romântica de que a experiência musical deve ser contemplativa e estar presente nos momentos de lazer da escola (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014a, p. 19).

Apesar desta ausência, algumas investigações apontam que professores egressos de cursos de pedagogia que atuavam na educação infantil “valorizavam a educação musical na educação básica, ao mesmo tempo em que se sentiam despreparados para a implementação de propostas consistentes e com caráter longitudinal” (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014b, p. 27).

A estimulação da inteligência sonora e musical, quando trabalhada nas escolas, precisa levar em consideração seus conteúdos e procedimentos próprios, o que demanda professores com formação específica ou um trabalho colaborativo entre esse profissional e a professora generalista. Nesse sentido, vários pesquisadores têm buscado refletir e pesquisar, sob diferentes pontos de vista, a formação musical para a professora unidocente, pois, na maioria das vezes, seu conhecimento e práticas sobre música são insuficientes ou mesmo inexistentes (BELLOCHIO, 2003, p. 42; BEYER, 2001, p. 49; FIGUEIREDO, 2001, p. 34; MAFFIOLETTI, 1998, p. 79; 2001, p. 130; TORRES, 1998, p. 136).

Esta interação entre o professor especialista e o generalista, em um trabalho colaborativo, tem promovido uma atitude reflexiva por parte desses profissionais no que tange à prática pedagógica e musical na educação infantil. Um dos trabalhos mais reconhecidos no Brasil foi o curso de extensão oferecido na UFRGS, no Departamento de Música, denominado “Música para bebês – primeiros encontros com a música”. Baseado em pesquisas na área da psicologia infantil, serviu de base para novos trabalhos que contribuíram para a melhor compreensão do desenvolvimento global da criança no início da vida. Estes trabalhos, coordenados pela professora Ester Beyer, foram amplamente publicados em literatura especializada, com reconhecimento internacional; além de proporcionar o contato dos bebês com a música, o “Música para bebês” possibilitou o treinamento de muitas professoras e bolsistas que atuam em Porto Alegre e no interior do Estado, e que levam adiante a filosofia deste trabalho (UFRGS, 2011).

Houve também, no Rio Grande do Sul, situações em que as professoras da educação infantil interagiram com as atividades desenvolvidas por estudantes universitários do curso de

⁵⁴Trata-se do *Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical* – grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), existente desde o ano de 2002, com pesquisas em educação musical nos cursos de graduação em pedagogia e pós-graduação em educação da UFSM (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014a, p. 11).

licenciatura em música que realizavam estágio em suas turmas. Isto promoveu a compreensão, por parte dessas educadoras, de um fazer musical significativo que extrapolava o mero lazer, entretenimento ou o caráter instrumental para a aprendizagem de outros conhecimentos (STORGATTO, 2011). Na perspectiva da capacitação profissional em música de professoras durante o serviço, dentro da própria escola, as docentes avançaram na compreensão da música como área de conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança, em um espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas (ARAÚJO, 2012, p. 155-159).

Outro exemplo pertinente é o trabalho desenvolvido pela educadora musical Teca Alencar de Brito, que desde 1974, em sua trajetória pedagógica, dedicou grandes esforços à educação musical infantil. Com diversos artigos e livros publicados sobre o tema, mantém na cidade de São Paulo a *Teca Oficina de Música*, espaço onde, junto com uma equipe de professores, ministra cursos para crianças, adolescentes, adultos e educadores (TECA, s/d). Em sua tese de doutorado, a educadora focou o acontecimento musical na vida de crianças com idades a partir dos três anos, com as quais conviveu e fez música:

A partir de escutas, observações, registros e análises colhidas ao longo de muitos anos, eu discorri sobre a construção de relações com sons e músicas, sob a égide da singularidade. Apresentei ideias, criações e relações musicais de crianças de idades diversas, com vias a apontar a emergência de uma estética musical própria à infância, defendendo a reinvenção dinâmica da música pela criança (BRITO, 2009, p. 33).

Esses vários trabalhos apresentados acima exemplificam possibilidades de interação interdisciplinar entre o professor especialista em música e a professora generalista da educação infantil, que viabilizam a capacitação reflexiva tanto do professor de música em trabalhar com as crianças, assim como da professora de educação infantil em aprofundar seu conhecimento e ação sobre os conteúdos musicais. Nesse sentido, o educador precisa ter a iniciativa de buscar uma “formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve” (BRASIL, 1998b, p 41).

O RCNEI entende que a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças. Porém, na visão de Libâneo (2008, p. 76), a reflexão sobre a prática não resolve tudo, assim como a experiência refletida também não o faz: “são necessárias estratégias, procedimentos, modos

de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Nesse sentido, constituímos nossa prática – as professoras da educação infantil e eu – a fim de explorar esta troca de saberes e realizar a capacitação para o fazer musical das professoras na própria ação junto às crianças. Buscando a reflexividade como instrumento para adquirir conhecimentos, e aprendendo a pensar e agir com a música na escola, procuramos desenvolver assim capacidades e competências que possibilitassem a ampliação e aprofundamento, por parte das professoras, no que tange à estimulação da inteligência musica/sonora, conforme veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

Estabelecendo as bases para a minha pesquisa-ação

Este capítulo trata da descrição e caracterização da escola e dos procedimentos realizados no campo. Para tanto, faz-se necessário conhecer os processos que foram realizados para capacitar as professoras da educação infantil a partir da prática pedagógica que implica a estimulação das múltiplas inteligências.

Após a exposição feita no primeiro e segundo capítulos sobre os conceitos e concepções que embasam este estudo, é fundamental explicitar as proposições metodológicas que guiaram a coleta dos dados e sua análise. Na sequência, apresentarei os critérios para a escolha da escola selecionada para a pesquisa de campo, a descrição de sua proposta política-pedagógica e estrutura física, assim como o contrato acordado entre o pesquisador, a direção da escola e as professoras.

3.1 A pesquisa-ação e suas características

Segundo Tripp (2005, p. 445), não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação, embora diversos autores (ANDRÉ, 1995, p. 31; BELLOCHIO, 2000, p. 161; BARBIER, 2007, p. 27-31; MORIN, 2004, p. 55) reconheçam que um dos pioneiros a desenvolver do processo foi psicólogo alemão-americano Kurt Lewin (1890-1947). Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, na década de 1940, sendo inicialmente empregado na ação de grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participassem na sua própria mudança de atitude ou de comportamento em um sistema interativo. Neste período, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico⁵⁵, pesquisa participante⁵⁶, pesquisa empírica⁵⁷ e pesquisa experimental⁵⁸ (BARBIER, 2007, p. 30, TRIPP, 2005, p. 445).

⁵⁵ A pesquisa-ação diagnóstica visa produzir planos de ação encomendados. A equipe de pesquisadores intervém uma situação existente (motim racial, ato de vandalismo), estabelece um diagnóstico e recomenda medidas saneadoras (BARBIER, 2007, p. 30).

⁵⁶ Também chamada de pesquisa-ação participativa, que envolve, desde o início, no processo de pesquisa, os membros da comunidade em perigo. Um exemplo foi o estudo de Northtown, perto de Nova York, sobre o auto-exame das atitudes discriminatórias de uma comunidade de quarenta mil habitantes em 1948 (BARBIER, 2007, p. 30).

⁵⁷ A pesquisa-ação empírica consiste em acumular os dados das experiências de um trabalho cotidiano nos grupos sociais semelhantes (BARBIER, 2007, p. 30).

⁵⁸ A pesquisa-ação experimental exige um estudo controlado da eficácia das diferentes técnicas utilizadas em situações sociais aproximadamente idênticas (BARBIER, 2007, p. 30).

Outras classificações foram estabelecidas por Dubost (1987 *apud* BARBIER, p. 41) e Lévy (1985 *apud* BARBIER, p.41), a partir das usualmente praticadas até a década de 1980: as pesquisas-ações de inspiração lewiniana ou neolewiniana; a consulta-pesquisa de inspiração analítica ou socioanalítica; a ação-pesquisa; a experimentação social. Outras tendências são descritas por Barbier (2007, p. 75-77), tais como a *psicossocial, experimental, existencial e transpessoal*. Contudo, “é difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferente; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações” (TRIPP, 2005, p. 445).

Neste trabalho, adotei a noção de pesquisa-ação predominantemente existencial (BARBIER, 2007, p. 76) e integral (MORIN, 2004, p. 79), que se caracterizam como um modelo aberto de pesquisa-ação feita “por, para, sobre e – sobretudo – com os atores, amplamente educacional, sem excluir o rigor metodológico” (BARBIER, 2007, p. 77-79). Sendo ambas as definições muito parecidas, os referidos autores a retratam como uma forma de pesquisa praxiológica, onde o pesquisador se torna um mediador e promove um processo simples, que ocorre em um período curto, onde os membros do grupo se tornam íntimos colaboradores.

O pesquisador intervém criando as condições, favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que os criam. Desta forma, ele é o animador do grupo, aquele que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar, em termos de ação (BARBIER, 2007, p. 57). Segundo Morin (2004, p. 92), a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração. Desta forma, este modelo de pesquisa-ação fundamenta-se na necessidade de participação nas diversas etapas do processo. Apresento mais detalhes sobre os procedimentos adotados na intervenção no item 3.3.

3.2 A escolha do campo de pesquisa

Para a definição do campo, adotamos como critério primordial que a escola estivesse situada na cidade de João Pessoa e que apresentasse as condições necessárias para nossa proposta de pesquisa-ação. A principal delas seria a oferta de educação infantil e, se possível, que a escola já se fundamentasse por uma perspectiva pedagógica construtivista.

O processo de seleção da escola na qual eu propus realizar a pesquisa teve início no começo do ano de 2014. Eu já conhecia algumas escolas que se encaixavam neste quadro e, a partir de um contato com uma colega docente, fiz uma sondagem quanto à disponibilidade para realizar a pesquisa de campo na escola na qual ela era coordenadora pedagógica, optando por fazer uma proposta nesta instituição, à qual chamarei de *Escola X*. Após um retorno positivo, ela marcou uma reunião entre mim e a diretora – que também era uma das donas da escola – para o dia 20 de janeiro de 2014.

Na reunião, a diretora pediu para que eu desse informações gerais acerca da pesquisa: instituição procedente, minha formação, foco da pesquisa, ideias sobre a atuação em campo, entre outras. Após as respostas direcionadas às suas questões, tive dela o aval para realizar a pesquisa com aparente autonomia.

Por conseguinte, a diretora contou-me um pouco da realidade da *Escola X*, em seus trinta e poucos anos de existência: perfil dos professores, pais e estudantes da escola; questões salariais dos professores e outras pesquisas de pós-graduação da UFPB realizadas na escola. Ela apontou boa receptividade em relação à aprovação dos pais sobre a realização da pesquisa, uma vez que muitos deles eram professores da UFPB ou de outras instituições de ensino, que compreendiam os benefícios e os cuidados éticos que advinham do trabalho acadêmico.

Outro ponto importante que ela fez questão de frisar naquele momento foi que a criança, ao entrar nesta escola, devia já estar adaptada ao processo escolar. Em outras palavras, a *Escola X* não ficava com as crianças que estivessem chorando constantemente, obrigadas a estar ali a contragosto. A escola indicava aos pais que trabalhassem em casa esta adaptação, até que a criança pudesse estar ali por vontade própria.

Estabelecido este primeiro contato com a *Escola X*, apresentei à diretora meu interesse pela situação da escola e as intenções de pesquisa, definida como uma pesquisa-ação, que implicaria na minha atuação (intervenção) junto à educação infantil. Após um comunicado verbal desta diretora à equipe escolar, a proposta foi, logo de início, muito bem aceita por parte da direção e dos docentes da *Escola X*. Expliquei verbalmente à diretora e a algumas professoras os encaminhamentos da pesquisa, que apresento a seguir.

3.3 O encaminhamento da pesquisa-ação

Segundo Barbier (2007, p. 118), o primeiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação consiste na identificação do problema e a “contratualização”⁵⁹. Para tanto, fizemos um estudo exploratório na *Escola X* nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, através de uma observação participante e diagnóstica. Esta etapa objetivou compreender a ação pedagógica dos docentes da educação infantil da escola e perceber demandas existentes para a realização de atividades interdisciplinares em prol do desenvolvimento das múltiplas inteligências, no geral, e especificamente na abordagem transversal da música no cotidiano escolar. Este momento encontra-se detalhado no item 3.6.

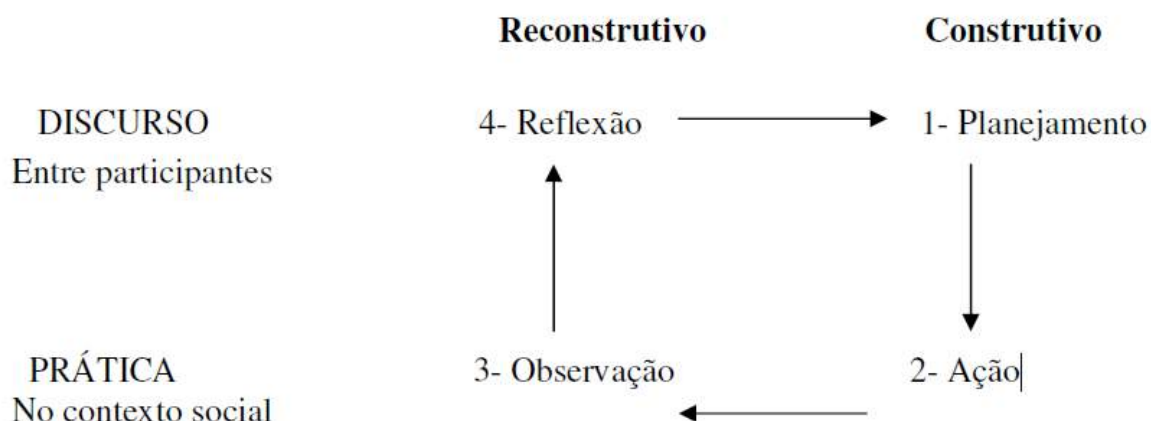
Identificadas estas demandas – ou possíveis “problemas” –, estabelecemos com a direção da escola e com as docentes da educação infantil um contrato de caráter aberto, que serviu de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornam-se ativos, participantes e aliados do pesquisador (BARBIER, 2007, p. 120).

O segundo ponto foi 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 nesta 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.

⁵⁹ “O termo *contractualisation*, utilizado pelo autor, inexistente tanto em língua francesa quanto em língua portuguesa. Talvez tenha sido criado pelo autor a partir do termo *contractuel* (contratual) que significa estipulado por contrato, mais o sufixo *action* (ação), que poderia ser tomada como a ação de estipular por contrato (N.T.).” (BARBIER, 2007, p. 118).

Segundo Carr e Kemmis (1988), esta composição processa-se em dimensões espiraladas de reflexão e ação, que se iniciam com a análise e diagnóstico de situações práticas ou problemas que seja preciso resolver. Nesse sentido, Seguimos para a formulação e desenvolvimento de estratégias de ação, sendo que a avaliação das estratégias proporcionou a ampliação da compreensão da situação criada. A partir daí, construíamos novos passos para a nova ação.



(CARR; KEMMIS , 1988, p. 197).

Assim constituem-se tanto o caráter reconstrutivo-construtivo quanto o discursivo ou prático do processo investigativo, ao qual vão-se acionando visões retrospectivas e intenções prospectivas, processualmente. Dessa forma, entra em operação um constante movimento de reflexão sobre as ações passadas (explicação retrospectiva) que visa fundamentar as ações futuras (ação prospectiva), e estas se apóiam numa abordagem interpretativa e numa noção de entendimento das pessoas. A base desse processo é a compreensão do passado em conjunturas individuais e coletivas (CARR; KEMMIS, 1988, p. 199).

O terceiro momento empreendido na pesquisa foi o retorno ao campo, realizado para ver os efeitos da intervenção. Esta observação pós-intervenção ocorreu no segundo semestre de 2014, sendo tal processo detalhado no item 4.4.

3.3.1 A produção e tratamento de dados

Tomando como fundamento essa concepção de ciclos problematizadores, realizei a intervenção (e a produção de dados relacionada) durante os meses de março a junho, através de uma ação focada na capacitação dos docentes. A produção dos dados foi feita através de ferramentas que contribuíssem 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 ínterim, 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.

3.4 Caracterizando a *Escola X*

Estabelecidos estes critérios iniciais, encontramos nesta cidade uma escola particular que, além de apresentar estas características, tinha outros aspectos muito singulares. A começar pela sua ideologia, tal como constava no discurso apresentado no site da escola, que concebia como fundamento ser uma escola alternativa que, embora trabalhasse com conteúdos, o fazia diferentemente da escola tradicional. Os documentos que explicitavam a proposta político-pedagógica desta instituição buscavam fazer esta distinção:

Não somos um depósito para “cuidar” de crianças; não temos uma única babá. Fazemos um trabalho voltado para o desenvolvimento da cognição e da criatividade da criança de acordo com sua faixa etária, porque concebemos o cuidar dentro do educar. Fazemos com que a criança tenha sua curiosidade alimentada e sua imaginação é sempre considerada como algo importante a ser observada (*ESCOLA X*⁶⁰, 2014).

Nesse sentido, é possível observar que a escola almejava ser mais do que um simples ambiente de cuidados infantis sem fins educativos, buscando ver a si própria como um espaço que objetiva fomentar a liberdade de expressão, o não conformismo, a curiosidade e o desejo de fazer descobertas, buscando auxiliar os pequenos na construção de sua própria personalidade e expressão criativa.

⁶⁰ Devido aos procedimentos éticos da pesquisa, esta referência não se encontra explícita, a fim de preservar a identidade da escola.

A escola contava com a participação ativa dos pais na educação de seus filhos, não os eximindo de maneira alguma do envolvimento no cotidiano escolar das crianças. Para isso, estabelecia regras de convivência de acordo com o entendimento da proposta escolar: as crianças não traziam lanche de casa, alimentando-se na escola a partir da proposição desta; não tinham a obrigação de permanecer na sala contra sua vontade, nem tampouco de usar o uniforme da escola.

A alimentação saudável era proposição irrevogável no ambiente escolar, sendo composto por um cardápio de alimentos orgânicos, sem adição de açúcar e o mínimo de sal, comprados pelo próprio diretor e preparado pelas cozinheiras da escola, com custo já incluso na mensalidade. O cardápio era estruturado pelos dias da semana e, durante um turno (manhã ou tarde), contavam-se três refeições diárias: a primeira com quatro tipos de frutas e melaço de cana; a próxima, com suco e tapioca ou cuscuz; a terceira, com sopa de feijão ou legumes. Apesar dos hábitos familiares serem diversos, todas as crianças do infantil e fundamental se adaptavam e comiam com prazer estas refeições preparadas na escola, pois os pais e ou responsáveis respeitavam – ou acatavam –, ou até mesmo compreendiam a importância nutricional que a refeição saudável tinha para a saúde da criança, levando para dentro de suas casas um pouco destas práticas alimentares. Em outras palavras, esta e outras propostas da escola requeriam a cooperação dos pais para que o trabalho feito ali não fosse desfeito em casa.

No tocante à concepção metodológica empregada no processo de construção de conhecimento pelas crianças, a escola se baseava, antes de tudo, em uma pedagogia de projetos, que implicava em uma pedagogia da ação. Isso exigia um compromisso com a pesquisa, a experiência e a descoberta, partindo das situações concretas e do interesse da criança:

[...] em vez de respostas prontas, oferecemos estímulos para sua busca. Por isso a pedagogia de projetos é a forma que priorizamos da educação infantil ao ensino fundamental. ‘Trabalhando eu cresço’ é a forma com que proporcionamos o conhecimento. Nesta escola todos os professores são instruídos e conscientizados do valor que é construir uma criança autônoma, curiosa e ativa. Possibilitando a mobilidade da criança, estamos, também, possibilitando o desenvolvimento do seu pensamento (*ESCOLA X*, 2014).

Para possibilitar este desenvolvimento, a escola acreditava que o melhor caminho era a experiência real da criança com o ambiente, se sujando e andando descalça se assim desejasse; manuseando água, terra e areia; fazendo sua própria massinha e, por vezes, a própria comida; era, enfim, permitir que a criança aprendesse dentro da vida.

Nesse sentido, era necessário estabelecer uma estreita relação de confiança entre as crianças e as professoras. A escola primava por um trabalho onde a professora não fosse confundida com a tia e, mesmo que a criança tivesse o hábito de chamá-la por este título, o discurso pedagógico definia este perfil: “a sua função é bem definida: a professora é companheira de pesquisa, portanto, sua função é conduzir a criança a ser mais ativa e buscar incessantemente seu conhecimento” (*ESCOLA X*, 2014). A escola acreditava que “é isto que faz o diferencial quando aos oito, nove e dez anos ela tem a autonomia intelectual nos seus seminários e suas criações de forma geral” (*ESCOLA X*, 2014).

Para que isso fosse possível, a instituição investia na capacitação periódica dos docentes, que era promovida dentro da escola na semana anterior ao início das aulas de cada semestre, fosse através de uma construção coletiva dos próprios professores em seminários ou através do convite de profissionais externos que ministravam cursos. Outro fator que viabilizava uma maior atenção por parte das professoras com seu grupo era a autonomia que elas tinham para compor o currículo de sua turma, assim como o número reduzido de estudantes, de no máximo quinze crianças por turma.

3.5 O cenário de ação

Outro aspecto singular desta escola era a concepção estrutural de seu espaço físico, que se encontrava localizado em um terreno de aproximadamente 2.000 m², contando com cerca de 800 m² de área construída. No entrecruzamento entre duas ruas, o muro estava alicerçado junto às calçadas direcionadas ao leste e ao sul. Nesta direção encontravam-se um portão grande – por onde era possível entrar um carro grande, usado para carga e descarga de materiais mais pesados –, e um portão menor, por onde adentravam funcionários, pais e crianças. Este portão ficava aberto nos horários de chegada e saída das crianças, com a presença de um dos zeladores, que aguardava do lado de fora, junto à porta, na recepção das crianças e responsáveis; na despedida, o homem aguardava do lado de dentro, também sentado junto à porta. No período em que estavam ocorrendo as aulas, o portão ficava trancado, sendo aberto somente se algum visitante tocasse o interfone e se identificasse, ou se algum funcionário ou responsável necessitasse sair do local.

Para ordenar a caracterização das estruturas, neste trabalho, optei por organizar o espaço físico em duas seções: ala sul e ala norte.

3.5.1 A ala sul

Próximo ao portão de entrada de pedestres encontrava-se uma das edificações, composta pelo nível térreo e primeiro andar, sendo esta uma casa que foi reformada e adaptada para abarcar algumas seções do complexo educativo, assim como o setor administrativo e alimentício.

No nível térreo, a porta de entrada estava localizada a dois metros da soleira da varanda, onde ficavam dispostos o mural de avisos, assim como algumas das mesas do refeitório. No chão da varanda, junto à porta de entrada, as crianças da educação infantil deixavam seus calçados e mochilas para participarem do “bom dia” ou “boa tarde”, realizado por suas professoras como recepção e primeira atividade de cada turno.

Tal atividade acontecia frequentemente na sala à qual esta porta dava entrada, que era também utilizada como sala de vídeo, música e expressão corporal. Por manter acoplado em uma de suas paredes um grande espelho, na medida de aproximadamente de dois metros e meio de altura por três metros de largura, era referida por todos da comunidade escolar como o “salão do espelho”. Em outra das paredes da sala, junto à janela, estava instalada uma televisão tela plana, suspensa e afixada à parede, conectada a uma caixa amplificadora e à internet. Esta caixa também recebia o sinal de um aparelho de DVD, estando este também conectado à TV.

Do lado oposto do salão, encontrava-se um piano de armário alemão *F. Dörner & Sohn* (desafinado, com algumas cordas e pedais partidos, trancado à chave), que abrigava acima de seu tampo algumas bonecas, um barquinho de madeira e um retrato do escritor Monteiro Lobato, afixado à parede. Próximo ao piano existia uma estante onde ficavam guardados os violinos usados exclusivamente pelos estudantes do fundamental que frequentavam as oficinas deste instrumento.

Desde esta sala se avistavam cinco portas, uma passagem e um vão de escada que dava acesso ao primeiro andar. A primeira das portas levava à sala da diretoria, onde os diretores e coordenadores realizavam algumas de suas tarefas. Por ser uma pequena sala, comportava no máximo três pessoas confortavelmente. Ali estava instalado um computador, no qual diretores e coordenadores preparavam seus respectivos arquivos de trabalho, fossem eles documentos ou material didático; já os diversos compartimentos de armário serviam para guardar materiais de papelaria e alguns livros de consulta. A saleta tinha ainda uma pequena videoteca

e fonoteca, que contava, entre seus escassos títulos, com alguns CDs de *World Music*⁶¹ (CORCIOLLI, 2005) e DVDs para entretenimento infantil.

Na segunda porta vista do interior do “salão do espelho” encontrava-se uma biblioteca infantil, onde ficavam disponíveis alguns “puffs” e colchonetes, que serviam tanto para atividades de leitura quanto para o momento em que alguma criança da educação infantil adormecesse. Este ambiente também era diminuto, comportando um máximo de dez crianças pequenas.

Ao lado da biblioteca estava uma sala grande, utilizada exclusivamente pelas crianças do primeiro ano do fundamental. Estava repleta de carteiras, dispostas previamente em círculo ou em formato de ferradura. À sua esquerda, avistava-se um banheiro que continha um lavabo e um vaso sanitário, de tamanho padrão, que dificilmente era utilizado pelos menores. Entre a porta do banheiro e a próxima – a porta dos fundos da cozinha –, iniciava-se o lance de escadas que levava ao primeiro andar. Este trecho era usado exclusivamente por funcionários, tanto para o acesso à cozinha como ao andar de cima.

Próximo à entrada dos fundos da cozinha havia uma passagem que dava acesso a outra sala mediana, na qual estava acomodada com exclusividade a turma do segundo ano do fundamental. Neste espaço encontrava-se uma porta que dava acesso à varanda, mas ficava aberta somente quando as crianças maiores ou a professora estivessem perto. Salvo estas situações, a porta ficava fechada para impedir o acesso dos pequenos a esta passagem.

Como já dito anteriormente, havia uma escada que dava acesso ao primeiro andar. Nesta subida estavam expostos alguns trabalhos das crianças e, após alguns degraus, chegávamos ao elevado. Neste piso, nos encontrávamos em uma sala com um tapete grande sobre o solo e, à direita, avistávamos uma sala convertida em sala de professores. Geralmente, era utilizada pelas professoras no intervalo entre o turno da manhã e da tarde para dormir um pouco após o almoço e, eventualmente, tomar banho ou trocar de roupa no banheiro equipado com chuveiro. Neste piso era possível ainda acessar uma sacada, de onde se podia ter uma visão panorâmica da maior parte do térreo da escola, embora fosse ela pouco utilizada pelas professoras e/ou crianças.

Ao descermos as escadas até o nível térreo, saímos pela porta principal do “salão do espelho” e retornamos novamente à varanda. Virando para a esquerda, nos deparamos com algumas mesas que compunham o refeitório; ao final deste espaço, giramos o olhar

⁶¹ Trata-se da coleção *a Música do Mundo*, que se encontra incompleta, somente com nove CDs. O repertório é composto por músicas folclóricas de alguns países, sendo cada CD correspondente a um país, e cada música executada por um intérprete ou grupo distinto.

novamente à esquerda e nos deparamos com uma sala ampla, aberta, ventilada e naturalmente iluminada. Esta sala era composta por três mesas e era também parte do refeitório, local onde ficavam dispostos os alimentos nos momentos de lanche. Adiante, havia um pequeno corredor com um banheiro à sua direita, e ao seu final uma copa. Neste espaço, havia uma pia onde eram lavadas as louças do almoço e dos lanches, além de copos disponíveis para que adultos e crianças bebessem água do filtro. Os copos para as crianças, feitos de alumínio, ficavam alojados em uma prateleira que estava ao alcance delas e, após seu uso, eram colocados em uma grande bacia no chão; já os copos para adultos eram de vidro e ficavam disponibilizados sobre a pia. As crianças eram direcionadas, desde o maternal, a colocarem água no copo sem o auxílio de adultos ou de outras crianças, não sendo um problema se a água caísse no chão ou sobre sua roupa: estimulava-se assim sua autonomia, tendo como amparo a equipe da cozinha para limpar o chão caso ocorresse este incidente.

Ao lado da pia, havia uma porta que dava acesso à cozinha. As cozinheiras deixavam verbalmente claro que ali não era ambiente de passagem: professores, crianças e pais eram chamados à atenção se aventurassem adentrar neste espaço sem convite. A cozinha era equipada com um fogão industrial de quatro bocas, uma geladeira e um freezer horizontal, além de uma fruteira e um grande balcão para o preparo dos alimentos. Em uma saleta lateral, via-se um espaço onde eram guardados os mantimentos e ao fundo, ao lado da geladeira, uma porta que dava acesso à sala dos espelhos.

Passando à descrição das outras estruturas presentes no terreno, ao lado do portão grande, no muro sul, estavam construídas duas pequenas estruturas de pau-a-pique, que a escola chamava de “casinhas”. No encontro dos muros leste e sul havia mais uma destas casinhas, um pouco maior que as anteriores, que abrigava um sofá, onde cabiam até quatro adultos sentados. Era mais frequentemente utilizada para reuniões entre a direção da escola e os pais e/ou visitantes.

À frente das casinhas crescia uma árvore de porte médio, que sustentava em sua copa uma “casinha da árvore”. Para chegar até lá, era necessário subir por uma escada instalada no lado oeste, inclinada a sessenta graus, com cerca de dez degraus. A casinha tinha um trecho de corredor apontando para leste e para norte, sendo sua entrada pelo lado norte. Em seu interior, cabiam cerca de seis crianças grandes. Era proibida para crianças das turmas de *Maternal* e de *Jardim I* desacompanhadas de um adulto, sendo o acesso a ela uma conquista de independência aos que chegavam ao *Jardim II*.

Abaixo da casinha da árvore estava uma plataforma de madeira utilizada em momentos de brincadeira ou refeição; dali saía uma rama de chuchu que fazia uma sombra e,

sob ela, havia dois bancos de praça. A partir deste ponto se via uma pequena quadra e um galinheiro, situado junto à parede leste. No período em que estive em campo, observei esta quadra sendo pouco utilizada pelas crianças quer para a prática de esportes, quer para brincadeiras, apesar de seu livre acesso. Já o galinheiro era muito visitado, pois abrigava ali um galo e três galinhas, além de quatro porquinhos da índia.

Rente à pequena quadra, havia uma horta suspensa com diversas hortaliças, que produzia alguns dos alimentos consumidos nos almoços e lanches servidos na escola. Era usada como plataforma didática para o manejo da terra, atividades pedagógicas de plantio e observações de plantas e insetos.

Ao lado de toda esta área descrita acima, estava um alicerce retangular situado a sessenta centímetros do nível do solo; no centro deste alicerce estava construída uma piscina de médio porte, com a cubagem de dois metros e meio de largura, quatro metros e meio de comprimento e um metro e vinte centímetros de profundidade. Era utilizada somente nas oficinas de natação, e durante os outros momentos era coberta por uma tela de proteção, sendo sempre monitorada pelos funcionários da instituição a fim de prevenir quaisquer acidentes. Junto ao muro estava instalada uma ducha, e próxima a esta havia um reservado com três chuveiros, onde as crianças tomavam banho.

3.5.2 A ala norte

A ala norte correspondia à metade do terreno que ficava ao fundo da escola, sendo localizada rente à piscina, a leste, e à casa, a oeste. Próximo à casa, na porta de saída da copa, estava um pequeno barracão onde funcionava a lavanderia e o depósito de materiais de limpeza. Este espaço tinha uma grade na entrada, que ficava sempre fechada para que as crianças não pudessem entrar. Ao seu lado encontrava-se um estreito corredor, situado entre a lateral oeste da casa e o muro oeste, que sustentava duas cordas de varal onde se estendiam as roupas para secagem ao sol.

Em frente à lavanderia havia outra construção do mesmo porte, onde estava instalada a secretaria da escola. A secretária trabalhava em sua mesa no atendimento aos pais e visitantes, principalmente no trato de assuntos financeiros, móvel este em que estava também instalado um computador. No recinto encontram-se os documentos referentes à escola, que estão arquivados em uma saleta ao lado da mesa da secretária.

Um pouco mais adiante, estava o parque. Aí cresciam três árvores grandes, além de conter um banco de praça e três estruturas para brincadeiras. A primeira destas estruturas

consistia em um poste de ferro alicerçado ao solo, com uma corda amarrada na ponta de cima e uma bola na outra ponta; a segunda era uma sequência de duas escadas verticais, com cerca de dois metros e meio de altura, e uma corda por onde as crianças podiam subir ou se balançar. A terceira era uma estrutura de madeira conhecida como *casinha Tarzan* ou *playground*, que tinha uma base quadrada suspensa e sustentada por quatro pilares. Para subir até a base suspensa a criança usava uma escada vertical, podendo brincar sobre a plataforma quadrada e descer ao solo por um escorregador. Acoplada a esta estrutura estavam também dois balanços, um trapézio, uma escada de escalar e uma canoa vai-vem.

Todos estes brinquedos eram muito estimulantes e bastante utilizados pelas crianças, assim como seu entorno; era um dos espaços determinados para o momento pós-lanche, onde todas as professoras da educação infantil concentravam as crianças para uma recreação livre.

Nas imediações do parque encontrava-se ainda uma pequena construção, chamada de “casinha das fantasias”. Como o próprio nome diz, estavam disponíveis neste espaço diversas fantasias (roupas, perucas e adereços) às quais as crianças tinham livre acesso durante o recreio, que eram também muito requisitadas nas brincadeiras e no próprio exercício de se vestirem.

Em volta do parque, ficava localizada uma ampla edificação rente aos muros leste e norte: ali estavam divisórias que delimitavam as salas do *Fundamental I*, de marcenaria, do *Jardim II*, de xadrez, de *Jardim I*, um banheiro infantil e dois depósitos de materiais de papelaria. Excetuando as três últimas, todas as salas citadas acima eram espaços abertos e arejados, sem portas ou janelas; dali era possível que as crianças tivessem um olhar para o parque, para as árvores, para os pássaros e micos que visitavam o local: um contato com a natureza e o ambiente que proporcionava experiências ímpares para o aprendizado de crianças e professores.

A sala do *Fundamental I* era ampla e retangular, com cinco mesas redondas que acomodavam confortavelmente entre quatro e seis cadeiras cada uma. A professora encontrava-se sempre acompanhada de uma auxiliar, parceria com a qual não contavam as professoras do *Jardim I* e *Jardim II*; devido à cobrança específica existente neste período no tocante à alfabetização, a auxiliar também não era uma constante nos períodos posteriores do ensino fundamental desta instituição.

Ao lado da sala do *Fundamental I* ficava a da marcenaria. No período em que estive presente em campo, a sala da marcenaria encontrava-se inoperante, pois não havia naquele período, nem nos doze meses anteriores, um projeto ou um oficineiro específico que pudesse conduzir esta atividade com todo o cuidado de segurança que ela exigia. Em alguns

momentos, o professor de artes se valeu dela para realizar atividades de pintura com as crianças do fundamental e, pouquíssimas vezes, com as da educação infantil. Já a sala de xadrez era usada semanalmente, às quartas-feiras, para lições lúdicas com as crianças do *Jardim II* e do ensino fundamental, contando com cinco mesas onde estavam dispostos os tabuleiros, além de uma pequena cômoda que guardava as peças e também adereços com os quais as crianças podiam se fantasiar das diversas peças que compõem o jogo⁶². A maior parte das atividades era realizada através de histórias conduzidas pelo professor, que convidava cada criança a se transformar em um dos personagens/peças da trama/jogo, que neste momento se encontravam sentados no chão. No momento mais técnico do jogo, as crianças sentavam-se em cadeiras junto aos tabuleiros.

Entre as salas de xadrez e marcenaria encontrava-se a sala do *Jardim II*. Estava está dividida em dois ambientes: o próximo à entrada da sala, onde se podiam fazer atividades sentados ao chão, e onde também estavam dispostos um escaninho para guardar materiais e uma lousa; e um segundo, à direita, que continha uma mesa grande, de granito, afixada ao chão, com dez cadeiras ao seu redor, além de um pequeno armário sob uma pia. Com o alfabeto completo feito de emborrachado colorido e afixado na parede, com letras maiúsculas e minúsculas em formato bastão e cursiva, podia-se perceber a forte atenção dada à compreensão destes símbolos, sua escrita e formação de palavras junto às crianças de cinco anos.

Do lado esquerdo da sala de xadrez estava o espaço da turma do *Jardim I*, que tinha a divisória constituída somente por estantes, e não por paredes. Equipada com quatro mesas pequenas que comportavam cinco cadeiras cada, a sala contava ainda com brinquedos pedagógicos. A entrada desta sala, e também do banheiro e das duas salas-déposito que ficavam ao seu lado, só podia ser acessada através do ingresso por uma área coberta multifuncional, nomeada pela comunidade escolar como “cabana”. Na verdade, esta “cabana” funcionava como quadra de futebol, espaço para as oficinas de judô e circo, além de espaço de apresentações nas datas comemorativas e outros eventos internos da escola.

Por fora da quadra, ou por dentro, passando por um estreito corredor, chegava-se ao ambiente do *Maternal* e *Maternalzinho*. Situado no entroncamento dos muros norte e oeste, era composto de cinco estruturas distintas: sala do *Maternalzinho*, sala do *Maternal*, banco de areia, área da piscina e banheiros. A primeira estrutura ocupava uma divisória da quadra, com brinquedos diversos, estofados e uma casinha de material plástico. Apesar de ser um espaço

⁶² Peões, torres, bispos, cavalos, reis e rainhas.

muito utilizado pelos menores de três anos, que chegavam a no máximo cinco crianças, era muitas vezes compartilhado com as crianças do *Maternal* nos momentos de brincadeiras.

A sala do *Maternal* era acolhida em uma espécie de choupana, coberta de telha, que tinha uma mesa de granito em formato de trapézio, afixada ao chão; próximo a uma pilastra, havia uma bancada de granito que era usada para algumas atividades de pintura e também em refeições. A sala estava equipada com um filtro de água potável, de livre acesso às crianças, de uma sapateira para guardarem seus calçados, uma estante suspensa, um *microsystem* e uma pequena biblioteca, também de livre acesso. Atividades como contação de histórias, manipulação de materiais concretos, entre outras, eram realizadas, na maior parte das vezes, com a professora e as crianças sentadas no chão.

Ao lado da choupana, estavam o banco de areia, ao norte, e a área da piscina, a oeste. O banco de areia era grande, e permitia abrigar todas as crianças do *Maternal* e *Maternalzinho* de uma só vez; no centro havia uma goiabeira e, recostada no muro, uma casinha de alvenaria que servia de espaço de brincadeiras e para guardar os brinquedos próprios deste local, como forminhas, baldinhos e pazinhas. Um pouco mais à frente estava uma pequena piscina, muito rasa, que era utilizada pelas crianças pequeninas nas sextas-feiras, no final do turno; durante os outros momentos e dias da semana, a piscina ficava coberta com uma tela de proteção para evitar incidentes. Ainda nesta área havia uma camada de azulejos que recobria o muro oeste, com a finalidade de ser espaço de atividades de pintura, podendo ser lavado logo após as ações.

Para finalizar, havia ao lado da área da piscina o banheiro exclusivamente infantil, que estava equipado com duas pias, dois chuveiros e três vasos sanitários infantis. Este era também um espaço aberto, e as crianças eram estimuladas a desenvolver sua autonomia indo desacompanhadas ao banheiro, porém sendo sempre observadas pelas professoras do lado de fora.

3.6 Conhecendo o cotidiano da *Escola X*

Neste item trato de apresentar a primeira etapa da intervenção, a observação diagnóstica. A partir de um estudo exploratório feito através de uma série de observações participantes com fins diagnósticos, busquei bases para estabelecer os critérios a serem utilizados para construir minha proposta de pesquisa e intervenção. Com base na descrição da estrutura física, das práticas docentes e das relações interpessoais da comunidade escolar, construí, então, minha proposta para atuar nessa escola no período de março a junho de 2014.

Para tanto, o estudo exploratório realizado na *Escola X* se deu através de um processo de observação participante, conversas informais, registros em diário de campo e análise do projeto político-pedagógico.

3.6.1 O início da interação

Iniciei as observações do estudo exploratório em 20 de janeiro de 2014, finalizando-as em 25 de fevereiro do mesmo ano, abarcando também as atividades que aconteceram duas semanas antes do início do período letivo, marcado para o dia 03 de fevereiro de 2014.

Na mesma semana em que me reuni com a diretora, aconteciam na *Escola X* dois eventos: reuniões pedagógicas e arrumação. A diretora convidou-me para participar em uma destas reuniões, e estive presente na que ocorreu no dia 22 de janeiro. Esta tratava de uma formação para seus professores da educação infantil e fundamental sobre o tema “matemática”. Antes da chegada da facilitadora, às oito horas da manhã, a diretora fez uma breve apresentação da minha pessoa e o porquê de eu estar ali, e logo iniciou a reunião com uma reflexão sobre o desapego. Após a leitura de um texto sobre o assunto, ela abriu a palavra para que os professores e coordenadores falassem sobre o desapego em um contexto geral, mas especificamente sobre seu processo dentro da escola. Todos falaram espontaneamente, o que me pareceu ser uma prática realizada já há bastante tempo dentro das reuniões entre o corpo docente.

Com a chegada da facilitadora, iniciou-se o processo da formação, realizada no “salão do espelho”. Ministrada por uma professora doutora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Matemática da UFPE, a formação tinha como eixo central o uso do material pedagógico montessoriano. O clima entre os professores era de interação e diálogo, todos muito motivados com a formação daquele dia, mesmo os professores que não eram especificamente da área da matemática. Todos foram muito simpáticos e receptivos comigo, interessados sobre o processo que eu realizaria naquele semestre. A reunião terminou às onze e meia.

Minha terceira ida à escola aconteceu na segunda-feira, 27 de janeiro, uma semana antes do início do ano letivo. Neste dia, os professores estavam organizando seus materiais e respectivos espaços de aula. Cheguei à escola às 9h30, e fui recebido por uma criança de quase três anos, que havia conhecido no dia 20. Ele me deu a mão e me levou para o refeitório, para comer com ele uma tapioca. Sua mãe, secretária da escola, levou-o para o trabalho, e ali ele se encontrava, bem assistido e cuidado por todos os professores, que

orientavam sua refeição. Ele comia autonomamente, e me pediu para me sentar ao seu lado. Após a refeição, ele levou seu prato e depois seu copo para a funcionária que estava lavando louça na pia.

Após este momento, iniciei uma conversa com o professor de artes, recém-contratado pela escola. Com formação em educação artística, informou-me que buscaria trabalhar as diversas especificidades das artes junto aos outros professores e aos estudantes. Foi ele que me explicou que, neste ano, a diretoria havia proposto uma estrutura diferente para o currículo: os professores teriam autonomia de construir a proposta pedagógica para sua turma ou grupo de atuação, com base nos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo RCNEI e pelo eixo temático que a escola como um todo trabalharia durante o ano⁶³. O tema de 2014 foi “Brasileiros, somos todos”. Nos anos de 2013 e 2012, o eixo temático proposto foi “África”, quando, através do livro *Bia na África*, a escola trabalhou seu projeto pedagógico com diversas temáticas referentes àquele continente.

Ao término desta exposição, solicitei à coordenadora conversar com o grupo responsável pela educação infantil. Naquele momento, estavam presentes as professoras do *Jardim I* e *Jardim II*, que chamaremos, a partir daqui, de *professora E* e *professora C*, respectivamente. Muito solícitas, pararam sua arrumação e se dispuseram a informar o que eu necessitasse. Apresentei-me mais amplamente a elas e comuniquei a intenção da pesquisa junto à educação infantil. Muito interessadas, disseram-me o nome das outras professoras e os grupos pelos quais cada uma era responsável. Informaram que a escola dispunha de turmas nos períodos da manhã e tarde, classificadas de acordo com a faixa etária à qual atendiam: *Maternalzinho* (02 anos), *Maternal* (03 anos), *Jardim I* (04 anos) e *Jardim II* (05 anos). Abaixo apresento o quadro de horários:

Turma	Horário	Professora
Maternal	07:30 às 11:30	<i>professora D e auxiliar B</i>
Maternalzinho	13:30 às 17:30	<i>professora B e auxiliar A</i>
Maternal	13:30 às 17:30	<i>professora A</i>
Jardim I	07:30 às 11:30	<i>professora E</i>
Jardim II	07:30 às 11:30	<i>professora C</i>
Jardim II	13:30 às 17:30	<i>professora C</i>

⁶³ Tais informações foram confirmadas posteriormente pela diretoria.

As professoras ali presentes disseram que a escola trabalhava com o máximo de 15 crianças por turma na educação infantil, e que ambas lecionavam ali, a este público, há mais de 10 anos. Informaram também que as reuniões de planejamento semanal eram realizadas pelas docentes da educação infantil nas terças-feiras, e as programações deveriam ser entregues à coordenação no máximo até a sexta-feira da mesma semana.

Outra informação crucial foi que, nas segundas e quartas-feiras, a *Escola X* oferecia horário integral para os estudantes interessados. Na verdade, o horário integral só era possível se o estudante estivesse matriculado no período da manhã. Portanto, nestes dois dias da semana eram oferecidas três oficinas, sendo duas obrigatórias e uma optativa, sendo esta última de livre escolha da criança, e não dos pais. As oficinas obrigatórias eram as de *ciência e tecnologia* e *percussão*. Além destas, havia *circo*, *violino*, *natação* e *judô*. As disciplinas eram obrigatórias, não no sentido de as crianças serem *obrigadas* a participar, mas sim porque as atividades eram oferecidas a todos que estivessem no horário integral. Mas, se a criança quisesse ir para o balanço ou brincar de pique-esconde, aparentemente elas tinham a liberdade de fazê-lo.

Ao final deste encontro, a *professora E* entregou-me, a pedido da coordenadora, o calendário anual, assim como a proposta de atividades de acordo com o tema gerador e o planejamento semanal da turma *Jardim I*, como exemplo da estrutura de planejamento dos docentes.

A partir dali, comecei a definir quais docentes seriam convidadas para formarmos o grupo para a capacitação, observando as dimensões estruturais da escola que foram relevantes para os critérios de escolha das participantes.

Entre estas dimensões, entendi que a escola atendia a um público infantil situado na faixa etária de 02 a 10 anos, em turmas de educação infantil e 1º ciclo do fundamental⁶⁴. A opção de trabalhar somente com esta faixa etária se devia à ideia de manter a escola com características de uma *creche-escola*. A escola propunha-se a atender o número máximo de 15 crianças por grupo, embora em uma ou outra turma encontrássemos até 17 participantes. O ensino fundamental era atendido somente na parte da manhã, embora nos dias de segundas e quartas-feiras muitos desses estudantes participassem das oficinas⁶⁵ que eram oferecidas na escola no período da tarde.

⁶⁴ Com as turmas de *1º ano* (06 anos), *2º ano* (07 anos), *3º ano* (08 anos), *4º ano* (09 anos) e *5º ano* (10 anos).

⁶⁵ As oficinas de *circo*, *judô*, *violino* e *natação* são terceirizadas. O público é composto, em sua maioria, por estudantes do período da manhã, especialmente pelos do fundamental. Nenhuma criança da educação infantil frequenta as aulas de violino.

A educação infantil, espaço de atuação já escolhido *a priori* para a realização do trabalho, encontrava-se em atividade no período da manhã e tarde. Na parte da manhã funcionavam uma turma do *Maternal*, uma do *Jardim I* e uma do *Jardim II*. Já à tarde funcionavam uma do *Maternalzinho*, uma outra de *Maternal* e uma de *Jardim II*.

No período da manhã, que inicia às 7h30min e termina às 11h30, a *Escola X* atendia diariamente a cerca de cem crianças, com idades entre dois e dez anos de idade. Com um grupo composto por onze crianças, o *Maternal* matutino era liderado pela *professora D*, acompanhada pela auxiliar A e pela auxiliar B, sendo esta última filha dos donos da escola. Todas as três eram bem jovens e com pouca experiência em docência, com idades entre 18 e 25 anos. Já o *Jardim I* era liderado pela *professora E*, que acompanhava um grupo de doze crianças.

A *professora C* estava à frente do *Jardim II* pela manhã, com um grupo de doze crianças pela manhã, assim como da turma de *Jardim II* do período da tarde. Seu programa pedagógico encontrava-se pautado pelo processo de pré-alfabetização, sendo as atividades em sala guiadas pelo uso e conhecimento das letras (cursiva e bastão⁶⁶) e algumas palavras⁶⁷. Nesta turma encontrava-se uma criança portadora da *síndrome de Asperger*⁶⁸. Apesar da proposta inclusiva da escola, a *professora C* tinha muita dificuldade em promover o processo de inclusão desta criança junto à turma, pois as atividades que tinham de ser realizadas conforme as programações não davam tempo e espaço para uma atenção específica.

Em conversas informais com estas e outras professoras, foi-me dito que as professoras da educação infantil do período da manhã, todas formadas em pedagogia, construíram sua experiência docente praticamente dentro da *Escola X*. As mais antigas ali – as *professoras C e E* – entraram como estagiárias há cerca de doze anos, sem nenhuma experiência ou formação anterior, e construíram sua trajetória docente a partir da vivência na escola.

Nas segundas e quartas-feiras, diversos estudantes do fundamental e alguns da educação infantil matutina almoçavam na escola e ficavam em horário integral para realizar as

⁶⁶ Conhecida também como letra “de fôrma”.

⁶⁷ Nomes e sobrenomes das crianças, inicialmente.

⁶⁸ O primeiro trabalho sobre a síndrome foi feito pelo psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger, mas permaneceu praticamente desconhecido. O reconhecimento internacional ocorreu somente em 1994, quando foi incluída pela primeira vez no DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), o manual de diagnóstico e estatísticas de transtornos mentais, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria. Por se tratar de uma patologia recentemente descrita, não existem dados confiáveis sobre a incidência. A partir de 2013, a síndrome de Asperger deixou de ter essa denominação e passa a ser classificada no DSM como uma forma branda de autismo – uma recomendação que deverá ser mundialmente adotada. As crianças portadoras da síndrome de Asperger podem apresentar dificuldade de sociabilização, linguagem rebuscada para a idade, atos motores repetitivos (tiques) e interesses muito intensos e limitados apenas por um ou poucos assuntos (HOSPITAL, 2014).

oficinas que ocorriam à tarde, de 13hs às 17hs. Nestes dias, eles se encontravam e interagiam com as crianças do turno da tarde.

O período da tarde realizava suas atividades no horário das 13h30min às 17h30min, quando a escola atendia somente às turmas de *Maternalzinho*, *Maternal* e *Jardim II*. O grupo de docentes era composto, respectivamente, pelas professoras *B*, *A* e *C* e pela auxiliar *A*. As duas primeiras turmas dividiam o mesmo espaço, inclusive com o *Maternal* do período matutino, realizando algumas atividades em parceria, e outras não. As professoras *A* e *B* eram oriundas de outras regiões do País e tinham experiências profissionais em outras instituições de ensino. Juntas com a auxiliar *A*, atendiam no período vespertino a cerca de dezessete crianças com idade entre dois e quatro anos de idade. Já o *Jardim II* era liderado pela professora *C*, assim como pela manhã. Este grupo era formado por cinco crianças, às vezes seis crianças⁶⁹, sendo uma delas portadora de um distúrbio psicológico⁷⁰, e as atividades programadas pela professora *C* para a turma da manhã eram repetidas à tarde.

3.6.2 Atividades musicais no cotidiano da escola

Passo a relatar agora algumas cenas da observação diagnóstica, nas quais ocorreram práticas musicais no cotidiano da *Escola X*, na busca de conhecer as que foram realizadas pelas professoras da educação infantil, assim como os momentos em que aconteciam.

A partir da primeira semana do estudo exploratório até o fim do período da intervenção, pude observar a rotina da *Escola X* e entender seu funcionamento, disposto sobre a seguinte sequência de atividades e horários:

Atividade	Horário
Boa tarde	13:30 às 14:00
1º horário	14:00 às 15:40
Intervalo	15:40 às 16:20
2º horário	16:20 às 17:30

Havia uma prática musical constante no cotidiano escolar, que acontecia regularmente em todo o período do estudo exploratório e da minha intervenção: a atividade do “boa

⁶⁹ Às vezes, uma das crianças do turno matutino ficava em horário integral e se integrava ao grupo.

⁷⁰ Ainda não diagnosticado.

tarde”⁷¹! Era a primeira atividade da tarde, que se iniciava às 13:30 e finalizava às 14hs. Era o eixo principal do trabalho com música, e consistia em reunir as crianças no salão e propor uma atividade interativa, que geralmente envolvia música. A cada semana, uma dupla de professoras era responsável por planejar e conduzir a atividade. Como exemplo, apresento algumas cenas dessa atividade:

¶

CENA 1

¶

À medida que iam chegando, as professoras reuniam todas as crianças da educação infantil no “salão do espelho” a fim de realizar o “boa tarde”. Após perguntar sucintamente sobre as férias, a *professora C* fala às crianças sobre o ato de cumprimentar. Ela inicia então um canto à capela:

“Olá, como vai? Olá, como vai? Eu vou bem, eu vou bem, e você? Vai bem também?

Legal, legal, legal, legal, legal, legal legal! (E repete)”.

As professoras dão o comando para que cada criança escolha um colega e, demonstrando a coreografia, pedem que elas as imitem. Após dançarem livremente pelo espaço, as docentes indicam às crianças que realizem a coreografia em roda (Diário de campo, 04/02/14).

¶

¶

¶

CENA 2

¶

A canção de hoje foi “Tem bicho que dorme em pé”. As professoras da educação infantil colocam um CD, em equipamento de som ruidoso e de pouca definição sonora. Assim que a música se inicia, elas apresentam uma coreografia a ser imitada pelas crianças, que consiste em representar com posturas físicas as ações da canção: “Tem bicho que dorme em pé, tem bicho que dorme deitado, tem bicho que dorme até, dorme até sentado” (Diário de campo, 18/02/14).

¶

¶

Após o “boa tarde”, cada professora convidava sua turma para irem para suas respectivas salas. Outras cenas musicais aconteceram a partir deste momento até o final do turno diário. No dia 11 de fevereiro, fui convidado pela *professora C* para acompanhá-la ao *Jardim II* no primeiro horário. Sua proposta de trabalho girava em torno da pré-alfabetização e, em uma atividade, solicitou-me acompanhar ao violão a canção “Gente tem sobrenome”

⁷¹ Apesar da concordância ser “a boa tarde”, as professoras se referem à atividade como “o boa tarde”, no sentido de “o momento da atividade boa tarde”.

(Toquinho). Todas as professoras trabalhariam esta canção, no contexto da identidade. Na sala ao lado, a *professora B* ligou a mesma canção do CD no modo *repeat*, tocando-a umas dez vezes em sequência.

No encontro seguinte com eles, em 13 de fevereiro, a *professora C* trabalhou a ideia de que as pessoas têm um sobrenome na primeira atividade após o “bom tarde”. Sentados em roda, no chão, as crianças escutavam os comandos da professora sobre o que dizer, onde sentar. Ela pedia que cada uma dissesse seu sobrenome. Após este momento, houve o convite para interagir musicalmente com o grupo:

¶

CENA 3

¶

Após todos dizerem seus sobrenomes, a professora informou que trabalharia a canção. Leria a letra para as crianças e depois colocaria o CD. Como o som não estava na sala, sugeri a ela que trabalhássemos diretamente com o violão. Ela aprovou e, antes que as crianças pudessem perceber através de seus próprios olhos e ouvidos, foi logo dizendo, sem ativar a curiosidade delas: “O tio Daniel trouxe uma surpresa – um violão!”.

Quando cheguei à sala, tive o ímpeto de passar o violão para as crianças tocarem. Mas antes que eu pudesse me pronunciar, a professora comandou que todos ficassem quietos, sentados e prestassem atenção, pois já ia começar a canção. Cantei a canção em um andamento mais lento que o normal, duas vezes e com a voz bem articulada. Cantei a primeira estrofe devagar, perguntando o que eles estavam entendendo, concentrando mais na primeira e segunda estrofe. Ao tocar, viam-se olhares atentos e curiosos. Uma foto foi feita pela professora, para mostrar a espontaneidade e participação das crianças.

A professora indicou a segunda parte desta atividade, em que as crianças deveriam escrever com giz seu nome e sobrenome no chão. Nenhuma delas conseguiu escrever o nome e sobrenome naquele momento. Ao mesmo tempo, eu tocava no violão calmamente uma música instrumental.

Após o lanche e o recreio, a turma retornou para uma segunda atividade, onde escreviam no caderno pautado seu nome e sobrenome em letra bastão (Diário de campo, 13/02/14).

¶

¶

As vivências relatadas nas cenas acima puderam situar-me quanto ao cotidiano da comunidade escolar, e também à prática pedagógica das professoras da educação infantil da *Escola X*. Desta forma, procurei observar os elementos que me ajudassem a desenvolver os critérios iniciais para planejar a intervenção, assim como a maneira mais orgânica de inserir-

me no grupo e relacionar-me com as professoras e as crianças, conforme apresento no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A capacitação docente através da pesquisa-ação

Este capítulo trata das ações, reflexões e práticas pedagógicas – minhas junto às professoras – que constituem a intervenção – a ação da formação continuada. Deste modo, descrevo aqui como ocorreram minhas intervenções, e também a reflexão e construção da ação com o grupo de professoras, na busca de ampliar nossas competências nas práticas educativo-musicais e no estímulo às diversas inteligências dentro do contexto educacional da educação infantil da *Escola X*.

Este processo envolve tanto a fase inicial de avaliação diagnóstica, quanto o retorno à escola para avaliação dos efeitos da intervenção sobre a prática pedagógica desenvolvida.

4.1 O engajamento inicial (diagnóstico) / planejamento da intervenção

A primeira fase de minha pesquisa-ação começou pela observação diagnóstica. Com vistas ao planejamento inicial de minha intervenção, estabeleci *a priori* alguns critérios para selecionar o grupo que seria envolvido na pesquisa-ação. Percebendo que seria por demais extensivo atuar com todos os grupos da educação infantil durante quatro meses, pela manhã e pela tarde, estabeleci o primeiro critério, que seria escolher um grupo em um dos turnos escolares. Decidi-me pelo horário da tarde.

No turno da tarde, a escola atendia somente à educação infantil, exclusivamente nos dias de terças, quintas e sextas-feiras. Por conseguinte, a agitação era menor e havia maior possibilidade da utilização dos espaços, assim como de realização de atividades sonoras. Além disso, o professor de artes só trabalharia com as crianças do período matutino, e dessa forma a minha atuação não entraria em conflito com a dele.

O segundo critério foi trabalhar com as professoras que conduzissem um grupo de crianças de uma idade específica, para que eu pudesse detalhar melhor os processos da pesquisa. As docentes que tinham maior flexibilidade e desejo de participar da pesquisa-ação eram as professoras das turmas de *Maternal* e *Maternalzinho*. Essas turmas tinham um perfil muito específico, pois já desenvolviam um processo em que as professoras de classe trabalhavam em parceria. Contando também com a auxiliar, já eram três pessoas que trabalhavam atividades pedagógicas coletivas, embora sentissem que ainda não conseguiam tornar estas atividades realmente cooperativas. Portanto, decidi que este seria o grupo com o

qual eu realizaria a pesquisa-ação, e assim constituiriam minhas colaboradoras neste processo a *professora A do Maternal*, a *professora B do Maternalzinho* e *auxiliar A*, que atuava nas duas turmas.

O *Maternal* e o *Maternalzinho* faziam muitas atividades integradas com o *Jardim II*, como as brincadeiras livres, o banco de areia, o “boa tarde”, assim como o uso das dependências da escola. Nesse sentido, em alguns momentos, a professora do *Jardim II* esteve integrada ao grupo da pesquisa-ação. Em outros momentos houve, inclusive, uma integração maior, como nas atividades coletivas das crianças (lanches, brincadeiras), e em reuniões dos professores da educação infantil, especificamente.

Nas reuniões da educação infantil, que aconteciam às terças-feiras entre 11h30min e 12h20min, faziam-se presentes todas as professoras e auxiliares e o professor de artes. Nesses momentos, a minha atuação como pesquisador alcançou um coletivo maior, no qual também se estabeleceram parcerias, pois os profissionais faziam a programação das atividades coletivamente e/ou apresentavam a proposta do plano de ação para sua turma específica.

Essa definição da proposta de intervenção e do grupo envolvido na pesquisa-ação foi consolidada na reunião de 25 de fevereiro de 2014, quando conversei em particular com uma das coordenadoras – aparentemente a que ficou responsável por me acompanhar –, e, em seguida, com os professores e auxiliares na reunião da educação infantil. Propus a intervenção da pesquisa-ação, com caráter de formação continuada, no período da tarde, para atuar especificamente no *Maternal* e *Maternalzinho*, em uma *comunidade de ensino* na qual eu contribuiria transversalmente com processos de educação musical, visando uma ação pedagógica interdisciplinar entre as professoras das turmas citadas acima, o professor de artes, a *auxiliar A* e eu. Portanto, as ações realizadas no contexto da pesquisa abarcaram um foco específico no desenvolvimento cognitivo, a partir de atividades diversas, dentro de um processo de estimulação das múltiplas inteligências.

A proposta de pesquisa-ação que levei à Escola X foi, inicialmente, a seguinte: integrar-se ao grupo definido, visando realizar uma ação pedagógica dentro do contexto da estimulação das inteligências múltiplas, compartilhando saberes docentes e responsabilidades. Nesse sentido, todos os professores iriam atuar como professores de classe, fazendo um planejamento coletivo e cooperativo. Especificamente, eu levaria o foco da educação musical, embora este fosse contemplado como uma parte pertencente ao todo de um desenvolvimento integral da criança.

As professoras e eu entramos verbalmente em acordo sobre minha presença na escola às terças, quintas e sextas-feiras, em uma atuação interdisciplinar na qual eu estaria presente

em todo o cotidiano docente dos grupos de *Maternal* e *Maternalzinho*, das 13h30min às 17h30min. Após a direção da escola e as professoras diretamente envolvidas assinarem um termo de consentimento, o período de intervenção da pesquisa-ação teve seu início em 11 de março de 2014, com o término em 05 de junho deste mesmo ano, consistindo na capacitação docente através de ações conjuntas de formação continuada.

Em conversa com as professoras, que tinham autonomia de compor seu próprio planejamento de atividades, estas se mostraram abertas e dispostas à minha intervenção como pesquisador, numa dinâmica na qual a interação coletiva guiaria os rumos da pesquisa. Assim, eu levaria minha vivência nas práticas educativas musicais e infantis no contexto da estimulação das inteligências múltiplas para somar à experiência construtivista e montessoriana que as professoras já desenvolviam na escola.

A partir das entrevistas e outras conversas informais que tive com as docentes, as *professoras A* e *B*, assim como a *auxiliar A*, relataram algumas de suas vivências musicais: participação em grupos musicais – promovidos por grupos de amigos ou pela igreja –, audição de canções em casa, cantarolar quando ninguém está olhando... Exemplificando, temos a fala da *professora B*: “participei muito de *luau*, o pessoal tocando violão em volta da fogueira, acho muito legal”. Já a *professora A* participou de um grupo de maracatu, reconhecendo então o instrumento agogô, o qual tocava nos ensaios do grupo. Por outro lado, a experiência mais marcante relatada pela *auxiliar A* estava centrada em sua participação nos cânticos da igreja que frequentava, mas também havia tomado lições de teclado e ainda praticava esse instrumento.

Apesar destas vivências musicais, as *professoras A* e *B* relataram a ausência de experiências musicais no currículo dos cursos de graduação em pedagogia que frequentaram. Deste modo, as questões tratadas no âmbito da educação musical eram, para elas, um conteúdo desconhecido e inexplorado pedagogicamente. Neste sentido, as *professoras* e a *auxiliar A* raramente cantavam com as crianças, sendo as atividades com estímulos sonoros realizadas somente através de músicas pré-gravadas, tais como as canções do grupo Palavra Cantada⁷², Adriana Partimpim⁷³ e Toquinho⁷⁴, entre outros. Apesar do potencial deste

⁷² Grupo musical infantil formado em 1994 por Sandra Peres e Paulo Tatit, com mais de 10 CDs e DVDs lançados, que segundo eles é “caracterizado por canções infantis de linhas marcantes, que prezam pela elaboração das letras, arranjos e gravações, com uma poética sensível e respeito à inteligência das crianças” (PALAVRA, s/d).

⁷³ Adriana Partimpim é o pseudônimo usado pela cantora e compositora Adriana Calcanhotto em seus três álbuns destinados ao público infantil: *Adriana Partimpim* (PARTIMPIM, 2005), *Partimpim dois* (PARTIMPIM, 2010) e *Partimpim tlês* (PARTIMPIM, 2012), que renderam gravações de apresentações ao vivo, lançados em DVD (PARTIMPIM, s/d).

material, tais canções infantis eram utilizadas pedagogicamente apenas para a memorização de letras e construção de coreografias estereotipadas. Como exemplo, houve uma atividade realizada por todas as professoras da educação infantil, organizada no planejamento de 08 de abril, na qual foi utilizada a canção “Gente tem sobrenome”, de autoria e interpretação de Toquinho, com objetivos distintos em cada turma:

Para o *Maternal* e *Maternalzinho*, a atividade consistiu em escutar a canção umas duas vezes, para estimular as crianças a dizerem seu primeiro nome e sobrenome. No *Jardim II*, ela foi utilizada inicialmente para estimular as crianças a reconhecerem a primeira letra de seu nome, e escutaram a canção exaustivamente para depois escreverem seu primeiro nome completo. A *professora C* trabalhou esta música cantando junto ao CD e repetindo sua audição continuamente, durante cerca de dez vezes (Diário de campo, 10/04/2014).

Estas atividades eram recorrentes no repertório destas professoras, que todo ano trabalhavam com as turmas da educação infantil os mesmos objetivos, empregando as mesmas canções. Muitas destas atividades eram encaminhadas já prontas pela coordenação, para serem reproduzidas e executadas pelas professoras.

Havia um caderno da coordenação, que dava indicações sobre o planejamento pedagógico de cada turma, além de determinar o tema a ser trabalhado. Algumas professoras mostraram-se ansiosas para que a reunião terminasse logo, não havendo uma reflexão mais profunda sobre o planejamento (Diário de campo, 01/04/2014).

A partir deste quadro, observei alguns pontos nos quais eu poderia intervir, sem interferir diretamente no planejamento estabelecido por elas, e tomei a iniciativa de marcar uma reunião com as *professoras A, B e C* e a *auxiliar A*, após uma das reuniões de planejamento da educação infantil, que ocorria regularmente às terças-feiras ao final do período matutino. Dentre as quatro convidadas, somente a *professora A* dialogou espontaneamente sobre a minha pesquisa e as possibilidades de ação e intervenção. Suas indagações críticas e seu interesse em construir um trabalho pedagógico cooperativo, interdisciplinar e criativo fizeram com que, ao longo do processo, fosse a parceira mais constante nas reflexões junto ao grupo.

Nesse diálogo inicial, a fala da *professora A* e seu questionamento junto às colegas revelaram que a formação musical que tiveram não foi suficiente para prepará-las para a

⁷⁴ Compositor, cantor e violonista brasileiro que musicou alguns poemas do livro “Arca de Noé”, de autoria de Vinícius de Moraes (1913-1980), resultando em dois álbuns: *Arca de Noé* (MORAES, 1980) e *Arca de Noé 2* (MORAES, 1981). Toquinho gravou duas obras musicais originais destinadas às crianças durante a década de 1980 e outra na década de 1990: *Casa de Brinquedos* (TOQUINHO, 1983), em parceria com Mutinho; *Canção de todas as crianças* (TOQUINHO, 1987), em parceria com Elifas Andreato; e *Toquinho e convidados* (TOQUINHO, 1997), que contém as músicas do álbum *Canção de todas as crianças*, porém, interpretadas por Toquinho acompanhado de um convidado diferente em cada faixa (TOQUINHO, s/d).

realização de um trabalho com essa área de conhecimento na escola. Vale ressaltar que pesquisas sobre a educação musical, citadas no segundo capítulo, discutem questões muito semelhantes às apresentadas pelas professoras da educação infantil da *Escola X*, como Figueiredo (2004; 2007), Bellochio (2000; 2003), e Penna e Melo (2006). Nesse sentido, as práticas musicais realizadas por elas estavam sendo pautadas somente pela repetição de modelos pedagógicos tradicionais e entendimentos do senso comum.

As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura vivência musical possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical no sentido mais amplo (BELLOCHIO, 2000, p. 252).

As lacunas existentes na formação profissional de um educador de infância, sejam elas no âmbito da formação musical ou em outras necessárias ao pleno exercício de seu ofício, muitas vezes não conseguem ser supridas por sua formação inicial (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Para aprofundar seu conhecimento em música, ou em outros campos, o profissional docente deve buscar aperfeiçoar-se constantemente em um processo de formação continuada. Assim, quando a formação continuada neste campo específico de conhecimento é frágil, as limitações para o trabalho com os conteúdos musicais impedem que as docentes avancem no processo reflexivo para além das práticas do senso comum. Como aponta outro estudo,

As professoras relataram que não tiveram oportunidade – na formação inicial ou nas ações de formação continuada – de desenvolver conhecimentos sobre os conteúdos próprios da música ou sobre o seu ensino. Sua atuação é baseada, portanto, nas experiências pessoais ou naquilo que “sempre se fez” nas instituições de educação infantil, ou seja, nas práticas reproduzidas “por tradição” (PENNA; MELO, 2006, p. 477).

Com a intenção de ampliar as possibilidades de realizar o fazer musical junto às crianças e refletir sobre nossa prática pedagógica, partimos desse ponto para iniciarmos a nossa investigação-ação (minha, junto às professoras). Identificamos as situações preliminares que o grupo gostaria de superar. Através da investigação e da problematização de suas práticas, as professoras buscariam superar as questões relacionadas à sua formação musical e explorar possibilidades de realização de ações educativas interdisciplinares e colaborativas que envolvessem a música.

Como a investigação-ação passou pela formação de um grupo colaborativo de investigação, foi importante posicionar o meu papel, enquanto pesquisador responsável pela produção de uma dissertação de mestrado. Minha opção metodológica defendia que a investigação não acontecesse *sobre* sujeitos, mas *com* sujeitos. Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p. 43), a investigação-ação “não é uma pesquisa realizada sobre os outros”. Sendo

assim, apesar de o foco deste trabalho estar voltado para a discussão das práticas em educação musical das professoras atuantes nas turmas de educação infantil, ele também abordou discussões sobre a minha formação, enquanto pesquisador e professor de música. Se esta investigação não abordasse a minha própria trajetória dentro do processo investigativo, estaríamos realizando uma pesquisa sobre os outros. Dessa forma, ao tratar da capacitação musical dessas professoras, estou considerando também a minha própria formação como professor responsável pela capacitação em ação junto às professoras e pelo processo de investigação em si.

A partir da primeira reunião acerca do trabalho colaborativo, em 11 de março de 2014, formulamos um conjunto de questões, construídas no planejamento da intervenção e desenvolvidas na ação, na observação e, sobretudo, na reflexão. Os pontos centrais destas questões foram: *Como integrar práticas musicais junto aos estímulos das outras inteligências no cotidiano da classe? Quais atividades poderíamos realizar? Como flexibilizar nosso planejamento para permitir que as interações entre os docentes e as crianças fluíssem com a maior espontaneidade possível?*

Desta forma, foi possível conduzir com as professoras estratégias para integrar o fazer musical a partir de uma pedagogia musical ativa, a fim de permitir a exploração do universo sonoro pelas crianças e professoras. Com a parceria estabelecida, iniciamos então nossa ação, através da construção dos ciclos problematizadores.

4.2 As ações de intervenção

A partir das concepções sobre os ciclos problematizadores, apresentados no item 3.3, demos o primeiro passo em direção ao planejamento – um momento de construção e tomada de decisões. Desde o primeiro ciclo, as professoras e eu nos pautamos pela estimulação das múltiplas inteligências, em uma relação de mediação junto às crianças. Procuramos construir esta mediação com afetividade, paciência e autenticidade nas relações, na busca de um processo colaborativo que promovesse o diálogo entre os membros da equipe e também o compartilhamento de responsabilidades.

As professoras já se organizavam anteriormente a respeito do planejamento do “boa tarde” e, após o início da capacitação em ação, os diálogos entre mim e a *professora A* renderam a iniciativa de um plano de ação para a estimulação da inteligência sonora por parte desta docente. Como exemplo, ela apresentou um planejamento e executamos a seguinte ação:

Foi realizada a atividade de escuta, buscando, em silêncio, apreciar e possivelmente identificar sons do ambiente. Perguntando o que cada criança ouviu, ampliou-se o repertório de objetos identificados e os sons que eles produzem, passíveis de uma associação entre a imagem e o som (Diário de campo, 13/03/2014).

Ao mesmo tempo em que a docente conduzia a atividade, eu anotava alguns pontos que observava na reação das crianças, sentado junto a elas, que estavam em círculo, no chão. Essas anotações e observações tornaram-se o ponto de partida para a discussão e tomada de consciência entre mim e as docentes, que ocorriam sempre após a ação, quando as crianças iam para o momento das brincadeiras livres.

A partir do diálogo constante com a *professora A*, do qual eventualmente participavam a *professora B* e a *auxiliar A*, podíamos refletir sobre as vivências das crianças durante as atividades e sobre nossa relação com elas e também entre os próprios docentes, fazendo desta reflexão uma análise crítica dos processos anteriores, o que nos conduzia à reestruturação do planejamento. Assim, conversamos a respeito da experiência da audição ativa, na qual observamos que a escuta atenta das crianças de dois e três anos e suas identificações de que som era aquele proporcionavam às mesmas o potencial de discernir as diversas propriedades do som, ao mesmo tempo em que podiam associá-lo a um objeto (carro, martelo, som do celular) ou animal (galo, pássaros, cachorro). Comentei sobre a educação auditiva, tal qual propõe Schafer (2009, p. 7-18), e as possibilidades de desenvolvermos nossa audição – das professoras e das crianças – através deste trabalho.

Nesse contexto, a *professora A* mostrou-se interessada em saber mais sobre o assunto, e dialogamos sobre as propriedades do som: duração, altura, intensidade, timbre e também densidade. A partir daí, nós dois nos dispusemos a construir uma atividade a ser aplicada na turma do *Maternal*, dois dias depois desta reunião. Eu tinha vários instrumentos de percussão e alguns de corda e sopro, e levei-os em uma bolsa para a *Escola X*, deixando-os à disposição das professoras envolvidas na pesquisa-ação.

Iniciamos um novo ciclo com o planejamento, no qual eu e a *professora A* decidimos explorar a estimulação auditiva e espacial através da escuta ativa, que consistia em propor uma brincadeira em que as crianças deveriam estar com olhos fechados e, quando um dos adultos fizesse soar um instrumento, elas tentariam reconhecer de qual direção vinha este som, assim como qualquer outra relação que qualquer uma delas quisesse estabelecer com o som naquele momento. Durante a realização desta prática, as crianças ajudavam-se mutuamente – umas olhando entre os dedos, outras concentradas com os olhos fechados –, a indicar com o dedo a direção do som. Após algumas repetições desta atividade, as crianças ficaram curiosas para conhecer os instrumentos musicais que produziam aqueles sons: agogôs, pandeiros, claves, triângulos, escaleta, maracás... Queriam ver, pegar e tocar os instrumentos musicais, o que foi permitido a todas de uma maneira ordenada, ao mesmo

tempo em que eu solicitava para que dissessem o nome do instrumento, se alguém o conhecesse:

Criança: Como ele chama?

Pesquisador: Este aqui é o agogô.

Crianças: (Risos) Gogô!!

Professora A: Este é o agogô. A-GO-GÔ!!

Crianças: (Risos e gritos) Agogô! (Diário de campo, 08/05/2014).

Durante a experimentação sonora por parte das crianças e o reconhecimento dos diversos instrumentos, observávamos as relações e as proposições feitas por elas: vocabulários sendo construídos, movimentos corporais sendo descobertos, relações interpessoais sendo estabelecidas na partilha dos instrumentos entre os colegas, relações intrapessoais sendo construídas no exercício da paciência.

Mesmo nas experiências iniciais com uma pedagogia voltada para a escuta – uma vez que o desenvolvimento auditivo e a educação sonora vêm sendo construído na criança desde a fase intra-uterina –, a audição ativa não pretende isolar os elementos físicos do som, descontextualizando-os de sua expressão ou simbolismo. É importante sim direcionar didaticamente o discernimento dos elementos sonoros, sem, contudo, destituir a compreensão do som em sua totalidade.

Às vezes é necessário fragmentar a música em seus elementos para se garantir a apreensão dos conceitos; mas as fronteiras entre eles devem se dissolver tão logo sejam assimilados [...] Certamente é possível contemplarmos conteúdos, ampliando gradativamente o conhecimento, a capacidade analítica, a técnica e os horizontes dos alunos e, ao mesmo tempo, mantermo-nos fiéis ao estatuto interno da música enquanto forma de discurso simbólico. Desde as primeiras experiências é fundamental percebê-la e vivê-la com toda sua inteireza, seu movimento, fluidez, surpresas e sensações (FRANÇA, 2003, p. 56).

Para além do discernimento de parâmetros do som, foi crucial para mim e a *professora A* perceber as amplas relações que as crianças construíam a partir do estímulo sonoro. Em uma perspectiva didática sobre a teoria das inteligências múltiplas, assim como no próprio processo do ciclo problematizador, a observação é o momento crucial para os professores identificarem as propensões de cada criança e propor questionamentos:

[...] as crianças podem explorar livremente e são encorajadas a fazer perguntas. Os professores, auxiliares e outros adultos fazem anotações (ou anotações mentais a serem escritas mais tarde) sobre as crianças que estão observando. Quais alunos demonstram interesse ou habilidade em determinadas atividades ou exposições? Que tipos de perguntas eles fazem? Em quais tarefas eles têm dificuldades? (GARDNER, 1995, p. 69).

O quarto passo do ciclo problematizador – a reflexão – costumava ser realizado após o lanche, no momento em que as crianças tinham cerca de quarenta minutos de brincadeiras

livres. Enquanto observávamos as crianças no parque, a *professora A* e eu conversávamos sobre a atividade desenvolvida, buscando refletir sobre nossa ação e as possibilidades do trabalho musical na educação infantil, ao mesmo tempo em que comentávamos sobre os interesses do grupo – ou de uma ou outra criança especificamente –, em alguma outra atividade, como contar histórias ou brincadeiras que envolvessem o desenvolvimento psicomotor, tais como “escalar” o professor e fazer o “morceguinho”⁷⁵. Perguntamo-nos também sobre os interesses que cada criança apresentava durante este processo, a partir da atenção e envolvimento nas atividades, assim como de suas falas e perguntas.

A partir deste momento de reflexão, pudemos construir nosso próximo plano de ação, que consistiu em buscar um processo mais efetivo de cooperação entre as *professoras A, B* e a *auxiliar A*, assim como uma prática músico-pedagógica que se desenvolvesse interdisciplinarmente junto a outras estimulações das inteligências, sobretudo a inter e intrapessoal, corporal, lógico-matemática e verbal.

Os ciclos problematizadores permitiram-nos construir, paulatinamente, um processo de capacitação em ação, no qual as professoras e eu pudemos ampliar e aprofundar nossa prática docente através da interação entre essas profissionais e as crianças. Nesse sentido, as diversas ações propostas e construídas puderam envolver pouco a pouco a *professora B* e a *auxiliar A*, apesar de as demandas do cotidiano escolar e pessoais destas docentes não permitirem um envolvimento na pesquisa tão próximo como foi o da *professora A*.

Para possibilitar uma visão global das atividades que foram planejadas e realizadas no período da intervenção, construí o quadro abaixo, que apresenta as atividades pela ordem cronológica em que foram executadas, determinando assim a data – dia da semana e do mês –, e o momento da aula em que aconteceram.

	DATA	MOMENTO ⁷⁶	ATIVIDADE
01	Terça – 11/03	Boa tarde	Seu Lobo
02	Quinta – 13/03	Boa tarde	Escuta ativa
03	Sexta – 14/03	2º horário	Pintura e audição
04	Terça – 18/03	1º horário	Experimentação com instrumentos
05	Quinta – 20/03	Boa tarde	O som dos bichos / criação

⁷⁵ A “escalada” e o “morceguinho” foram brincadeiras que surgiram espontaneamente entre mim – o pesquisador – e as crianças, que consistia em o adulto montar uma base fixa com seu corpo, enquanto elas subiam sobre seus joelhos para se equilibrarem ou, de mãos firmemente dadas comigo, ficavam equilibradas de ponta-cabeça.

⁷⁶ Sobre a organização do cotidiano escolar, ver item 3.6.2.

06	Sexta – 21/03	1º horário	Escuta ativa
07	Terça – 25/03	2º horário	Escuta ativa
08	Quinta – 26/03	1º horário	Experimentação com instrumentos
09	Sexta – 28/03	2º horário	Pintura e audição
10	Terça – 01/04	Boa tarde	Seu Lobo / apreciação musical
11	Quinta – 03/04	1º horário	Sons com água / criação
12	Sexta – 04/04	Boa tarde	Escuta ativa
13	Terça – 08/04	2º horário	Conhecendo as baquetas
14	Quinta – 10/04	1º horário	Gente tem sobrenome
15	Sexta – 11/04	2º horário	Escuta ativa
16	Terça – 15/04	Boa tarde	Música indígena
17	Terça – 22/04	1º horário	Vídeo: Animusic
18	Quinta – 24/04	1º horário	Escuta ativa
19	Sexta – 25/04	2º horário	Experimentação com instrumentos
20	Terça – 29/04	Boa tarde	Criação
21	Terça – 06/05	2º horário	Criação
22	Quinta – 08/05	1º horário	Escuta ativa: instrumentos musicais
23	Sexta – 09/05	2º horário	Vídeo: Fantasia
24	Terça – 13/05	Boa tarde	Seu Lobo / apreciação musical
25	Quinta – 15/05	1º horário	Escuta ativa
26	Sexta – 16/05	Boa tarde	O som dos bichos / criação
27	Terça – 20/05	1º horário	Sons com água / criação
28	Quinta – 22/05	2º horário	Escuta ativa
29	Sexta – 23/05	2º horário	Vídeo: The band concert
30	Quinta – 29/05	Boa tarde	Seu Lobo / apreciação musical
31	Terça – 03/06	2º horário	Pintura e audição
32	Quinta – 05/06	1º horário	Experimentação com instrumentos

Algumas das atividades, como as de pintura e audição, consistiram em atividades de pintura livre, conduzidas pela *professora A*, enquanto soava uma música gravada ou eu tocava o violão. Atentávamos ali para a reação das crianças em realizar uma criação pictórica ao mesmo tempo em que apreciavam a música. Já as atividades de criação consistiram em improvisações musicais, por parte dos educadores e das crianças, a partir de um motivo

melódico, rítmico ou onomatopaico. Eu observava a iniciativa de alguma criança para dali estimulá-las a criar usando o som, vocal e corporalmente.

Em seus planejamentos relativos ao “boa tarde”, as *professoras A e B* incorporaram cada vez mais atividades que envolviam música, tanto as de estimulação sonora quanto as que visavam uma ampliação de repertório e reconhecimento de timbres. Uma brincadeira proposta por mim e que depois foi solicitada frequentemente pelas crianças foi a tradicional “Seu Lobo”⁷⁷. As crianças vinham chegando para o “boa tarde”, e alguma das professoras fazia o convite: logo as que estavam atentas já se alvoroçavam e a brincadeira começava:

¶

CENA 4

¶

Eu tocava a canção no piano e cantávamos, e as crianças eram estimuladas por mim e pelas professoras – através de nosso exemplo de livre expressão, sem comandos verbais –, a fazerem movimentos corporais livres enquanto circulavam pela sala. Eu interpretava a canção com expressões faciais, mudanças de andamento, de timbre de voz, de intensidade, variando também a tonalidade, o que era acompanhado pelas crianças e professoras (Diário de campo, 01/04/14).

¶

¶

Pudemos observar as relações que as crianças estabeleciam entre a mudança de andamento e a velocidade da marcha, assim como o impacto emocional que a mudança de timbre causava: ao cantar com uma voz bem gutural, grave, a imagem do lobo instaurava-se na sala.

Daí teve aquele momento em que você cantava parecendo um lobo, né? Bem grave... é interessante que ajuda a criança a vencer seus medos, ficar mais corajosa... Depois de um tempo, até os menorezinhos entraram na brincadeira (*auxiliar A*, entrevista em 22 out. 2014).

Esta atividade, que foi solicitada pelas crianças em vários encontros da intervenção, estimulou algo além da inteligência sonora/musical. Ao mesmo tempo em que a inteligência sinestésica era estimulada pelos movimentos corporais e a caminhada pelo espaço, a relação entre as crianças, entre os professores e a interação entre essas e os adultos proporcionavam uma estimulação da inteligência interpessoal no grupo, enquanto fortaleciam-se suas próprias inteligências intrapessoais.

⁷⁷ A letra da canção é a seguinte: “Nós vamos passear no bosque enquanto o Seu Lobo não vem. Nós vamos passear no bosque enquanto o Seu Lobo não vem. Seu Lobo está? Estou calçando o sapato...”. Da forma como fizemos, eu iniciava sendo o Seu Lobo, ao mesmo tempo em que tocava o piano. Quando chegávamos à pergunta: “Seu Lobo está?” – eu respondia, interpretando-o: “Estou calçando o sapato...”. Em outros momentos, as professoras e algumas crianças também se dispuseram a interpretar o Seu Lobo.

As professoras foram ganhando mais confiança, e os planejamentos e ações sobre atividades sonoras/musicais começaram a ocorrer inclusive nas segundas e quartas-feiras, dias em que eu não estava na escola. As *professoras A* e *B* faziam então uso dos instrumentos, conforme algumas indicações que eu tinha dado anteriormente, assim como de músicas e vídeos selecionados por nós para a apreciação musical:

¶

CENA 5

¶

Hoje trouxemos o vídeo “The Band Concert” (DISNEY, 1935), no qual o Mickey é o regente de uma banda que faz um concerto musical⁷⁸ na praça. Os personagens apresentam diversos instrumentos: flauta, clarinete, trompete, trombone, tambores, pratos, tuba. Várias situações que acontecem na história são narradas através da interação musical, pois não há diálogos verbais, mas apenas musicais. As crianças observam atentas e algumas delas são impelidas a dançar e rir das situações que a história sonora apresenta. Ao final do filme, as crianças do *Maternal* prontamente pediram para que se repetisse a animação. Na sequência, perguntamos sobre os instrumentos que cada animal do desenho tocava. Prontamente, indicaram vários deles: flauta, tambor e pratos foram os mais facilmente lembrados (Diário de campo, 23/05/14).

¶

¶

Este e outros vídeos puderam propiciar, junto às professoras, uma discussão sobre as potencialidades educativas que o material audiovisual traz para a sala de aula, sobretudo para a estimulação da inteligência sonora/musical. Segundo a *professora B*, “é interessante ter este olhar mais cuidadoso ao selecionar os filmes, pois alguns podem gerar uma discussão legal com as crianças, não sendo mero entretenimento” (*professora B*, entrevista em 22 out. 2014).

A partir das práticas e engajamento nos ciclos problematizadores, as professoras e eu pudemos ampliar nossas perspectivas educativas sobre a estimulação musical das crianças, embora os momentos de reflexão não tenham sido tão fáceis de trabalhar, como apresento agora.

4.3 os momentos de reflexão

Neste íterim, para além da ampliação do repertório musical através da apreciação, foi possível exercemos a reflexão sobre as práticas docentes relativas às atividades de estímulos

⁷⁸ A trilha sonora é uma adaptação do arranjador estadunidense Leigh Harline (1907-1969) para a abertura da ópera *Guillaume Tell*, do compositor italiano Gioachino Rossini (1792-1868).

auditivos, apreciação musical e da experimentação com diversos instrumentos musicais. Propusemos também às crianças algumas brincadeiras musicais durante o recreio, assim como a inserção da música junto a outras atividades. Estas ações aconteceram durante a construção dos ciclos problematizadores, que nas reflexões puderam movimentar a pesquisa-ação em direção à capacitação das docentes na prática educativo-musical, assim como na estimulação das outras inteligências, tendo a música como ferramenta. Nesse sentido, pudemos observar progressivamente a evolução das práticas:

O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p.43).

Contudo, durante a intervenção as professoras apresentavam dificuldades em envolver-se mais profundamente no processo devido às demandas do cotidiano escolar, conforme a fala da *professora A*: “e tem o excesso de coisas para fazer, um monte de indicações da coordenação, né? Isso não permite que a gente trabalhe com tanto afinco nos planejamentos e na busca de novas práticas” (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Isso se refletiu na autonomia para o desenvolvimento das práticas educativo-musicais em momentos posteriores aos da minha intervenção. Quando retornei à *Escola X* por duas semanas durante o mês de outubro, pude observar que muitas das iniciativas que foram instauradas durante o período da capacitação não estavam mais sendo praticadas pelas professoras. Esta descontinuidade do processo reflexivo é apontada também em outros estudos da área, nos quais é possível perceber a dificuldade em manter esta ação ativamente:

Quando a proposta se diferencia, exigindo a participação ativa e crítica, com base em decisões tomadas coletivamente, em contextos concretos, rejeita-se a substituição do modelo, ou seja, foge-se à participação exclamando-se: “Para que mudar? Tudo parece estar tão bem. Eu só queria umas ‘receitinhas’ novas!” (BELLOCHIO, 2000, p. 358).

Eu participei de outras atividades que envolviam músicas – tais como as coreografias da festa junina, do dia do índio ou da copa do mundo –, que aconteciam sem a minha intervenção. Nestes momentos, eu apenas observava e me permitia ser guiado pela professora que estivesse direcionando o trabalho. Todas as músicas eram coreografadas a partir do que outras turmas haviam realizado no passado, sendo reproduzidas passivamente pelas crianças e conduzidas diretivamente pelas professoras. Desse modo, a iniciativa da reflexão era deixada de lado pelas professoras da educação infantil, que não faziam reflexões ou questionamentos sobre as atividades direcionadas pela coordenação.

Segundo a *professora A*, o professor de artes até tentou introduzir um processo criativo com as professoras e as crianças da educação infantil, numa coreografia para a festa de São João, criada a partir de movimentos espontâneos das crianças. Sobre este episódio, a professora relembra: “Estava ficando muito legal, mas as outras professoras resolveram fazer do outro jeito mesmo” (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

A *professora B* relata que as indicações das atividades vinham diretamente do caderninho, com alguns roteiros para “fazerem um link com o (ensino) fundamental” (*professora B*, entrevista em 22 out. 2014). Sobre este assunto, a *professora A* teve outra percepção: “Este caderno é necessário, mas é muito direcionado. Não podemos depender só do caderno, mas ter também a reflexão” (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Contudo, a proposta de reflexão nem sempre foi bem recebida pelas docentes. Em uma das reuniões de que participei, a ação reflexiva chegou a tornar-se, inclusive, conflituosa. Estávamos em uma conversa, quando a *professora C*, do *Jardim II*, disse que uma das crianças de sua turma não parava quieta, indicando ser ele o problema: “este menino é danado, ele é muito difícil!” (Diário de campo, 15/04/14). Ao propor a reflexão sobre esta fala, através da pergunta “por que ele é danado?”, a *professora C* entendeu este questionamento como uma afronta a seu trabalho, comunicando posteriormente à coordenação que eu estava causando problemas para ela. Sobre o fato, suas colegas tiveram outra impressão: “ela nunca se posiciona, e quando foi colocar uma questão em que ela se achava coberta de razão e foi questionada, ficou sem chão” (*professora B*, entrevista em 22 out. 2014).

A *professora A* entende que há uma divisão dentro da *Escola X*, que afeta tanto o ensino fundamental quanto a educação infantil. Apesar de haver uma orientação construtivista que permeia a escola, muitas das professoras que ali estão não foram incentivadas a ser reflexivas, nem mesmo sobre a própria concepção dessa instituição:

A *professora C*, que é a que está na educação infantil daqui há mais tempo, acha isto aqui tudo muito legal, que é realmente a melhor escola para se trabalhar. No entanto, ela não sabe nem porque aqui é bom, porque ela é da prática, não gosta de ler a respeito de educação. Ela introjetou as concepções da escola, mas não analisa (*Professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Em outro momento reflexivo, que aconteceu também em uma das reuniões coletivas de terça-feira, esta aversão à reflexão fez-se presente:

¶

CENA 6

¶

A *professora E* comentou que, ao repreender uma das crianças, disse-lhe que esta ficaria de castigo. Para tanto, o castigo seria ficar em um canto para pensar no que havia feito. Ao comando, a resposta sincera da criança foi: “- Ah, não, tia! Pensar dói...” (Diário de campo, 06/05/14).

¶

¶

Assim como a criança tinha a impressão de que refletir sobre suas ações era algo que lhe causava sofrimento, pareceu-me que muitas das docentes da educação infantil da *Escola X* encontraram dificuldade em realizar discussões reflexivas sobre suas próprias práticas e das demais colegas.

Nas reflexões com o grupo que participou da intervenção, os questionamentos tornavam-se mais frequentes, principalmente pela iniciativa da *professora A*. Na turma do *Maternalzinho*, as ações musicais que ocorreram pós-intervenção continuaram tal como era o de costume: a *professora B* cantava as canções disciplinantes – para lavar a mão, para o lanche -, e muitas vezes sequer executava-as até o final. A *auxiliar A* não tomava iniciativas para exercer qualquer ação musical, pois acreditava que “não está diretamente ligado à minha função, a professora é quem comanda a turma” (*auxiliar A*, entrevista em 22 out. 2014).

Apesar de minha observação e da colocação da *auxiliar A*, percebi que a *professora A* – com a qual tive uma maior interação durante o processo de intervenção – buscou uma integração de atividades que estimulasse a inteligência sonora/musical em sua prática, nos meses que sucederam a intervenção. Segundo a docente, ela procurou fazer um trabalho colaborativo com a *professora B*, buscando incluir no “boa tarde” atividades similares às que foram promovidas na capacitação. Desta forma, estimulavam as crianças a escutar atentamente um instrumento que havia no arranjo de uma canção gravada, ou prestar atenção no que os colegas estavam falando: “o trabalho que você realizou me permitiu ver que preciso estimular as crianças a olharem uma nos olhos das outras, se colocarem através da fala e, sobretudo, escutar atentamente o que a outra pessoa está dizendo” (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Nesse sentido, a atitude reflexiva começou a aflorar principalmente na *professora A*, que percebia os diversos potenciais das docentes e das crianças que poderiam ser trabalhados, mas não eram efetivados devido aos diversos limites percebidos por ela, conforme descrevo abaixo.

4.4 Os limites da prática

No final do primeiro semestre de 2014, no mês de junho, a coordenação convocou todos os funcionários para uma dinâmica que envolveria uma reflexão, que deveria ser escrita em forma de uma carta. A *professora A* relatou que esta reflexão foi realizada em duplas, e que ela havia sido sorteada para fazer esta dinâmica com um senhor, que era o faxineiro da escola. Nesta carta, um e outro da dupla deveria trocar impressões sobre o que deu e o que não deu certo em suas próprias atividades e na do parceiro em questão. À *professora A*, foi apontado o que parecia não estar dando certo: “Ele disse que minha parceria com a *professora B* não tinha dado certo. Quando eu perguntei o porquê, ele logo respondeu: – Ela está sempre tão distante...” (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Segundo a *professora A*, a maior dificuldade que ela encontrava em sua atividade docente era a comunicação com as colegas de trabalho. A coordenadora conversou diversas vezes com ela a respeito de um isolamento que essa vinha percebendo por parte desta docente:

Eu tenho afinidade com pessoas que buscam ter um olhar diferenciado da educação. Aqui tem um setor de pessoas mais tradicionais, que conseguem articular-se entre si. Minhas ações geram estranhamento. Eu não gero a discussão, mas as minhas ações geram discussão. Aí, eu fico isolada (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Nesse sentido, a primeira grande dificuldade que encontramos na capacitação das docentes foi o engajamento em um trabalho cooperativo, que acabava por não ser efetivado pela falta de comunicação que havia entre as professoras. Apesar de compartilharem o mesmo espaço, a relação entre as *professoras A, B*, e a *auxiliar A* apresentava muitas resistências, de todas as partes envolvidas. A *professora B* confirmou: “É, tem dias em que eu não estou muito para conversa, não” (*professora B*, entrevista em 22 out. 2014).

A impressão que as professoras tinham sobre sua capacidade de trabalhar atividades musicais foi o segundo fator que limitou o processo de apropriação deste material para utilização em sala de aula. Apesar de a *professora B* cantar as músicas com função disciplinar para as crianças, a *professora A* não se via prestando este papel:

Como professora de educação infantil, eu não gosto de cantar [...] Eu me sinto idiota. Acho necessário. Não tiro a importância da professora que canta. Eu tinha muita dificuldade com o *Maternal* por isso. Porque ficar cantando estas “musiquinhas” [...] idiotizava as crianças também. É musiquinha para tudo: para fazer “filinha”, lavar a mão, de lanche, para lavar a mão... E isto me irrita! Não gosto, me bloqueou (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

A pesquisa de Penna e Melo (2006, p. 474) encontrou também práticas similares ao modo como a música era abordada pela *professora B*, de forma que as “canções eram repetidas todos os dias, como instrumento de formação de hábitos disciplinares, configurando uma prática de ‘adestramento’”. Percebendo isso, a *professora A* sentia-se bloqueada para realizar atividades que envolvessem canto com as crianças, de modo que buscava evitar tais práticas e repassava-as para alguém: “O dia em que eu achava que as crianças precisavam de cantar, eu mandava elas para a *professora B*”. Nota-se nesta fala uma contradição na prática pedagógica da *professora A*, uma vez que ela não se dispunha a trabalhar musicalmente com as crianças, mas, ao mesmo, repassava esta responsabilidade para a *professora B* sem qualquer reflexão. Entretanto, ela relatou que na reunião de pais de sua turma, algumas mães perceberam esta sua dificuldade de cantar com as crianças, embora reconhecendo que havia muitas outras coisas importantes que ela trazia para as crianças, tais como as práticas pictóricas e a afetividade com que cuidava dos pequenos (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014). Nesse sentido, ela apontou os pontos relevantes que a minha intervenção de capacitação trouxe para sua prática:

Foi aí que eu achei que seu trabalho casou muito bem comigo. E mesmo assim a gente não tinha muito espaço, né? [...] Eu acho que foi eficaz. Faltou mais tempo. Mas dentro deste pouco tempo foi tão eficaz que foi percebido pelos pais. E os pais não estão dentro da escola. E não foi percebido pelos pais porque eu contei. Foi percebido porque as crianças estavam falando o nome dos instrumentos, observando sons. Depois desta capacitação eu fiquei observando, porque, no caso, para mim, eu não sei trabalhar ainda desta maneira. Com você era fácil. Eu sabia ter afinidade com você e caminhar com você ali, dentro das limitações dos planejamentos, dentro das limitações das relações. Mas, para as crianças, eu comecei a perceber, depois disto, depois desta capacitação, o que elas estavam produzindo, fazendo. Então elas já estavam parando para ouvir o instrumento. Tanto eu quanto a *professora B* continuamos com os instrumentos. Mas a gente estava percebendo que as crianças estavam ouvindo os passarinhos, ouvindo os sons lá fora, mostrando para a gente: “- Ó! Passou um caminhão lá fora, tia!”. Então, para mim foi valioso, porque eu não tinha isso, dessa minha irritação com as músicas, de ficar cantando. E você trouxe outras possibilidades, que me dá vontade de ter muito mais capacitações para, como professora da educação infantil, trazer esta parte musical para dentro da escola (*professora A*, entrevista em 23 out. 2014).

Nas entrevistas feitas pós-intervenção, pude compreender com mais clareza o impacto que a capacitação causou nas práticas das *professoras A* e *B*, assim como a necessidade de uma formação continuada que promova, para além do conhecimento de novos conteúdos e atividades, o despertar das professoras para a reflexão sobre suas práticas. Da mesma forma, despertou em mim a reflexão sobre o cotidiano do trabalho das professoras unidocentes na educação infantil da *Escola X*, entendendo suas demandas e limites, permitindo que eu

pudesse propor uma capacitação viável e flexível para o contexto educativo no qual elas estavam inseridas.

Ao finalizar este processo, percebo que muitos foram os entraves que não permitiram a continuidade do processo reflexivo, tanto de minha parte quanto da própria iniciativa das docentes. Creio que nossa inexperiência nesta nova prática e o tempo limitado em que estive presente na escola não foram suficientes para uma apropriação do exercício reflexivo autônomo por parte das professoras, que, sem a minha presença, se perderam nas exigências do cotidiano escolar. Entretanto, a experiência que adquiri nesta pesquisa pôde me fazer reconhecer as lacunas no processo e como posso vir a implementá-lo futuramente de modo mais efetivo, o que exige maturidade e tempo para sua realização.

Segundo Gardner (2001, p.180), é importante lançar processos que conscientizem as pessoas sobre as ideias das inteligências múltiplas e como elas podem ser implementadas, sendo que este processo pode ser bastante longo, se a escola já não estiver adotando princípios e práticas minimamente alinhados com os temas e o espírito das inteligências múltiplas. Para tanto, é fundamental um planejamento em que as atividades artísticas tenham um papel significativo, pois do contrário será difícil explorar o leque de inteligências apresentados pelas crianças e pelos docentes.

Aceitar este resultado é compreender que a pesquisa exige esforço e dedicação a longo prazo, sendo necessário um trabalho constante para que se torne mais profícuo:

É importante ser corajoso, porém razoável, para construir dando tempo para a reflexão. E é necessário ter indicadores de eficácia de uma nova atividade para que se possa determinar se dará continuidade a ela. No entanto, como a maioria das experiências não dá certo no início, é importante ser flexível e, conforme for adequado, persistir mais algum tempo, mesmo sem resultados concretos, ou mudar de rumo e repensar o trabalho (GARDNER, 2001, p. 180).

Portanto, reconheço a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa buscando as virtudes de um bom pesquisador, com seriedade e coragem para aprofundar os estudos sobre educação musical e estimulação das inteligências múltiplas na educação infantil, desenvolvendo tanto a capacitação de professores reflexivos, quanto o meu próprio processo como professor reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à questão inicial, que era saber quais processos poderiam ser realizados para capacitar professoras da educação infantil da *Escola X* para desenvolver atividades musicais com vistas à estimulação em inteligências múltiplas com crianças de dois e três anos. Para isso, 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. Através desta teoria, pude realizar a investigação sobre a capacitação dos profissionais da educação infantil da *Escola X* para o desenvolvimento de atividades educativo-musicais, visando à estimulação das múltiplas inteligências.

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.

Tomei como base as indicações de diversos autores que tratam da pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 2002; 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. Tal como em outras pesquisas-ações (BELLOCHIO, 2003; FURQUIM, 2009; SPANAVELLO, 2005; STORGATTO, 2011; TORRES, 1998), as professoras e eu fomos parceiros, sendo o projeto de responsabilidade de todos os envolvidos.

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 primeira fase, 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.

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.

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 como ocorrem 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. Visualizo

possibilidades de aprofundamento nesta pesquisa, tanto em uma tese a ser desenvolvida por mim, no doutorado – que pretendo, em breve, desenvolver na área de educação –, quanto em práticas de capacitação junto a educadores infantis, que já venho realizando profissionalmente de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

- AAMANN, Safira. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p.39-53.
- ADLER, Patricia; ADLER, Peter. *Membership roles in field research*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.
- AERTSEN, Jan. A tríade “verdadeiro-bom-belo”: o lugar da beleza na Idade Média. In: PESSOA, Patrick; VIEIRA, Vladimir (Eds.). *Viso: cadernos de estética aplicada* [s.n.], n. 4, p. 1-18 jan-jun 2008. Disponível em: www.revistaviso.com.br/pdf/Viso_4_JanAertsen.pdf. Acesso em 02 fev 2015.
- ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência sonora*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, Gabriela. *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ASUAR, José Vicente. De los microtonos y su aplicación como sistemas temperados. *Revista Musical Chilena*, Santiago, v.11, n. 55, p. 59-73, out./nov. 1957.
- AZEVEDO, Janete. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BEAUMONT, Maria. *Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes*. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2003.
- _____. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.11, p.47-54, set. 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 423 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 35-46.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane. FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. In: BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane (Orgs.). *Educação musical & pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014a. p. 11-22.

_____. O grupo FAPEM como dispositivo formador: pesquisas em educação musical. In: BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane (Orgs.). *Educação musical & pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014b. p. 23-46.

BEYER, Ester. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFMS, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM Sul, 2001. p. 45-52.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Presidência da República. *Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004*. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em: 09 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 dez. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. 6. ed. Brasília: MEC/ SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2015.

_____. Presidência da República. *Lei nº12.796, de 04 de abril de 2013*. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

_____. Site da Câmara dos Deputados. Eventos: *II Seminário Internacional “Marco Legal da Primeira Infância”*. Brasília, 2014b. Disponível em: www.camara.leg.br/eventos-divulgacao/evento?jsessionid=EA89575756E829401C6E393C92617090.prod1n1-secomp.camara.gov.br?id=11517. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 25-34, mar. 2009.

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

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORCIOLLI, Alberto. *A música do mundo*. Vários intérpretes. Rio de Janeiro: Revista Caras, Azul Music, 2005. 25 CDs.

CORSINO, Patrícia. *Educação infantil: cotidianos e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTO, Cláudio; ABRUCIO, Fernando. Arenas políticas e agenda econômica: os caminhos institucionais do Real. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 1999. p. 3-12.

_____. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, abr./jun. 2008.

DEZOTTI, Lucas. As “partes da oração” de Donato aos modistas. *ReVEL*, vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: www.revel.inf.br/files/artigos/revel_14_as_partes_da_oracao.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2014.

DISNEY, Walt. *The band concert*. Direção: Wilfred Jackson. Hollywood: Walt Disney Productions, 1935. MP4 (9 min), son., technicolor. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=MBwF_hHrlzs. Acesso em: 18 fev. 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBOST, Jean. *L'intervention psycho-sociologique*. Paris: PUF, 1987.

FIGUEIREDO, Sérgio. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFMS, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM Sul, 2001. p. 26-37.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 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.

_____. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

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).

FRANÇA, Cecília. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 50-67.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FULLGRAF, Jodete. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea; DURLI, Zenilde (Orgs.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 59-70.

FURQUIM, Alexandra. *A música na formação de professores: um estudo das Universidades Públicas do RS*. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FURQUIM, Alexandra; BELLOCHIO, Cláudia. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

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

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

GARDNER, Howard; KRECHEVSKY, Mara. A emergência das inteligências múltiplas no início da infância: a abordagem do Projeto Espectro. In: GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 77-98.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-qi; MORAN, Seana. *Inteligências múltiplas: ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

HARVARD Graduate School of Education. *Project Zero: Project Spectrum*, s/d. Disponível em: www.pz.gse.harvard.edu/project_spectrum.php. Acesso em: 24 jan 2015.

HOSPITAL Israelita Albert Einstein. *Entendendo a síndrome de Asperger*, s/d. Disponível em: www.einstein.br/einstein-saude/pagina-einstein/Paginas/Entendendo-a-sindrome-de-asperger.aspx. Acesso em: 13 ago. 2014.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, set. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko. *A pré-escola de São Paulo (1987 a 1940)*. São Paulo, Loyola, 1988.

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.

KUHLMANN Jr., Moyses. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 469-496.

LÉVY, André. *La recherche-action et l'utilité sociale*. Paris: Conexions, 1984.

LIBÂNEO, José. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GARRIDO, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-80.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Nelson; MARTINS, Ascensão; MONTEIRO, Ricardo. *Estimulação em tempo certo*. Portimão: [s.n.], 2001.

LOUREIRO, Alícia. O ensino de música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2003.

MAFFIOLETTI, Leda. Formação de professores para a educação infantil. In: VII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998. p. 77-82.

_____. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.123-134.

MANZINI, Eduardo . Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio; VICTOR, Sonia. (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MENDONÇA, Joêzer . Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. XII, mar. 2009. Disponível em: www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_sousa.htm. Acesso em: 02 jan. 2015.

MORAES, Vinícius de. *Arca de Noé*. Vários intérpretes. Rio de Janeiro: Ariola, 1980. 1 CD
_____. *Arca de Noé 2*. Vários intérpretes. Rio de Janeiro: Ariola, 1981. 1 CD

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PALAVRA Cantada. *Site oficial: Quem somos*, s/d. Disponível em: palavracantada.com.br/quem-somos/. Acesso em: 03 dez. 2014.

PAREJO, Enny. Edgar Willens: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-126.

PARTIMPIM, Adriana. *Adriana Partimpim*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2004. 1 CD.

_____. *Partimpim dois*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2010. 1 CD.

_____. *Partimpim três*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2012. 1 CD.

_____. *Site oficial*: DVD, s/d. Disponível em: www.adrianapartimpim.com.br. Acesso em: 13 fev. 2015.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 121-142.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006. p. 472-478. (1 CD ROM).

QUEIROZ, Luís. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SPANAVELLO, Caroline. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

STORGATTO, Sabrina. *Educação musical e educação infantil: um estudo com pedagogas*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

TECA Oficina de Música. *Professores*. Disponível em: www.tecaoficinademusica.com.br/Teca/Index.html. Acesso em: 06 jun 2015.

TOQUINHO. *Canção de todas as crianças*. Rio de Janeiro: Polygram, 1987. 1 CD

_____. *Casa de brinquedos*. Vários intérpretes Rio de Janeiro: Universal Music, 1983. 1 CD

_____. *Toquinho e convidados*. Vários intérpretes Rio de Janeiro: Movieplay, 1997. 1 CD

_____. *Site oficial*: Universo infantil / histórico, s/d. Disponível em: www.toquinho.com.br/epocas.php?cod_menu=12&sub=50. Acesso em: 13 fev. 2015.

TORRES, Maria Cecília. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia – Univates (RS). *Revista Expressão*, Santa Maria, v.1, n. 2, p. 135-138, 1998.

UNESCO. *About us*: Introducing UNESCO, s/d. Disponível em: en.unesco.org/about-us/introducing-unesco. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNICEF official site. *About us*: who we are, s/d. Disponível em: www.unicef.org/about/who/index_introduction.html. Acesso em: 23 fev 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Música para bebês – primeiros encontros com a música: comunicado*. Disponível em: www.extensao.musica.ufrgs.br/bebes/Babys.htm. Acesso em: 06 jun 2015.

VILARINHO, Lúcia. *A educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica*. 1987. 489 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

WERLE, Kelly. A música no estágio curricular da Pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane (Orgs.). *Educação musical & pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 117-142.

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.

APÊNDICE



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Área de Educação Musical

Termo de Consentimento

Como membro da equipe da *Escola X*, na função de, autorizo a realização pesquisa sobre as atividades educativas desenvolvidas nesta instituição, durante o 1º semestre de 2014, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A coleta de dados será realizada pelo aluno do Mestrado em Educação Musical da UFPB, **Daniel Augusto de Lima Mariano**, matrícula 2013111931, sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna, desenvolvendo especificamente o plano de trabalho *Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: um estudo de caso na primeira e segunda infância*.
- Após contato inicial, com a apresentação da proposta da pesquisa, a direção da escola e os educadores decidirão livremente se querem participar da pesquisa; em caso positivo, assinarão um termo de consentimento.
- A coleta envolverá observação participante das atividades, gravações em áudio e audiovisual, assim como entrevistas com os docentes. Os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de pedagogia e de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos.
- As docentes que farão parte da pesquisa **não serão identificadas**.
- A realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares das atividades da *Escola X*.
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a *Escola X*, para os educadores ou para os pais e/ou responsáveis pelas crianças.

João Pessoa,.....dede 2014

Nome completo:

RG ou matrícula funcional:

Telefone de contato:.....