

Educação Musical na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: Buscando práticas que respeitem o desenvolvimento infantil

Mariana Araújo Parras Luque
Secretaria Municipal de Educação de São Carlos
mariana.apluque@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta e discute minha experiência em Educação Musical na Educação Básica em quatro contextos: Estagiando em uma Escola Waldorf, estagiando em uma Escola Estadual, promovendo um projeto de implementação de ideias pedagógicas embasado nas duas primeiras experiências e atuando profissionalmente em uma Escola Municipal. Por reconhecer distinções entre as práticas de ensino de cada escola, e relacionando parte dessas diferenças com o nível de ensino em que estavam inseridas essas crianças, esta comunicação tem o objetivo de expor experiências de práticas de Educação Musical que procurem respeitar o desenvolvimento infantil das crianças na transição para o Ensino Fundamental. Essa discussão é realizada através da análise de minhas vivências através de textos legais que regem a educação dessas crianças e conclui que mesmo após alguns anos de Ensino Fundamental de nove anos, ainda há dificuldades estruturais na promoção de atividades que favoreçam o acolhimento das crianças da série inicial.

Palavras-chave: Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; Educação Musical aos seis anos de idade; Ensino Fundamental de nove anos.

Introdução

Ao longo do primeiro semestre de 2014, frequentei a disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação Musical I. À época, cursava Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos. Acompanhei duas turmas: uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual integral, com alunos de seis anos de idade, e um Jardim de Infância de uma escola orientada pela Pedagogia Waldorf¹, de faixa-etária de 3 anos e meio a 7 anos, ambas em cidades do estado de São Paulo.

Ao inserir-me, constatei que, enquanto na Escola Waldorf priorizava-se o lúdico², na Escola Estadual o foco estava nas atividades que não priorizavam esse tipo de abordagem.

¹ Corrente pedagógica baseada na Antroposofia, Ciência Espiritual que valoriza a universalização e integração dos saberes (MESQUITA, 2011).

² Segundo Weiszflog (2012), lúdico diz respeito a jogos e brinquedos.

Além disso, objetivos e conteúdos eram díspares: enquanto a primeira visava, acima de tudo, processos alfabetizadores, a segunda preconizava habilidades como bordar, trabalhar madeira e cantar, excluindo de suas metas a alfabetização nesse estágio. Ao notar tantas distinções, indaguei-me: Como são possíveis procedimentos metodológicos e objetivos tão distintos para crianças com a mesma idade? À época, coletei os primeiros relatos contidos neste trabalho, investigando essa questão à luz da legislação vigente para essa idade em 2014.

Uma observação, contudo, me levou a desdobrar essa questão em outras experiências: Enquanto a Escola Waldorf era permeada por um ambiente tranquilo e respeitoso, a Escola Estadual estava povoada por adultos constantemente estressados e frustrados com os resultados possíveis naquele contexto, além de crianças tristes e carentes de afeto e atenção. Diante dessa percepção, retomei e ampliei esse tema em meu TCC, cujo objetivo é investigar o processo de implementação de alguns dos princípios básicos da Pedagogia Waldorf e de algumas ideias pedagógicas dos educadores musicais Émile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems e Raymond Murray Schafer nas aulas de música de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de ensino integral.

Atualmente graduada, trabalho em uma Escola Municipal na mesma cidade. Em minha prática profissional nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em que atuo, sigo levando em consideração minhas observações e análises dos outros três contextos. Novas e velhas experiências me auxiliam no processo de conciliar as exigências de ensino com o respeito ao desenvolvimento infantil nessa faixa-etária, levando em consideração as angústias, medos e anseios das crianças de 5 a 6 anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental.

Este artigo tem o objetivo de expor experiências de práticas de Educação Musical que procurem respeitar o desenvolvimento infantil das crianças na transição para o Ensino Fundamental. Considero essa discussão ainda atual, visto que é uma fase de transição cujos anseios são tratados de forma pouco precisa nos textos oficiais sobre educação.

Para sistematizar essa proposta, exponho um breve panorama de alguns textos que orientam e regem a Educação Infantil e a Educação Fundamental. Na sequência, relato

minhas vivências nestes quatro contextos educacionais: Estágio em Escola Waldorf, Estágio em Escola Estadual, TCC e atuação profissional. Por fim, exponho brevemente algumas conclusões que pude tecer através de minha experiência até este momento.

A seguir, abordo as leis e orientações que regeram minhas práticas.

Leis e orientações para a Educação Infantil e o Educação Fundamental na atualidade

A LDB 9394/96 tem como finalidade disciplinar a educação escolar, buscando vinculá-la ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). Segundo Fiorin et. al. (2010), sua composição remete a um contexto de ampla publicação de acordos internacionais que se propunham a erradicar o analfabetismo e ampliar o acesso à escola e a posterior permanência.

Em sua primeira versão, a LDB 9394/96 estabelecia a duração mínima de oito anos para o ensino fundamental, sendo dever dos pais matricularem seus filhos a partir dos sete anos de idade nesse nível de ensino (BRASIL, 1996). As Leis 11.114/05 e 11.274/06 modificam isso, respectivamente antecipando o ingresso ao ensino fundamental para os seis anos de idade e ampliando a duração desse nível de ensino para nove anos (BRASIL, 2009). Os motivos remontam as necessidades de erradicar o analfabetismo e ampliar o acesso à escola e a posterior permanência previstos à época de criação da LDB 9394/96 (Idem).

No bojo da LDB 9394/96 e das Leis 11.114/05 e 11.274/06, estão os documentos que regulamentam o currículo dos níveis de ensino. Na sequência, descrevo cinco desses documentos auxiliares da análise e da formulação de minhas práticas: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais” (BRASIL, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) procuram “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, p. 4). As orientações presentes nesse documento correspondem ao Ensino Fundamental e, no

volume aqui descrito, concernem apenas à primeira metade desse nível de ensino (BRASIL, 1997).

Considerando que os PCNs foram compostos anteriormente à Lei 11.114/05, esse material não aborda o currículo escolar destinado às crianças no entorno dos seis anos de idade (BRASIL, 2009). Entretanto, para discutir a educação dessa faixa-etária, é necessário considerá-lo, já que atualmente estão inseridas no Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), por sua vez, é o guia desse nível de ensino, criado a partir da demanda da LDB 9394/96, que foi pioneira em considerar a Educação Infantil a primeira etapa da educação escolar brasileira (BRASIL, 1998). Como esse documento foi composto em 1998, também anterior à Lei 11.114/05, a educação das crianças de seis anos de idade ainda correspondia à Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) têm como finalidade “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Aborda-se mais políticas públicas do que conteúdo metodológico. Mais atuais que os PCNs, as DCNEBs criticam os moldes de formulação desse antecessor, que estabelecia conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro (BRASIL, 2013, p. 14).

É no contexto das DCNEBs que, de forma complementar, é proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é apresentada como “um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito.” (BRASIL, 2017, p. 5). Seu objetivo não é a proposição curricular, senão referenciar “o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.” (BRASIL, 2017, p. 5).

Tendo conhecimento do formato desses documentos, é importante salientar dois aspectos que me levaram a optar por considerar PCNs e RCNEIs, apesar da existência de documentação legal mais atual: Em primeiro lugar, o texto referente às Artes na BNCC é bastante vago, sequer segmentando as habilidades a serem atingidas em etapas de ensino. Sendo assim, faz-se necessária uma orientação mais detalhada da área, razão pela qual

retomo os PCNs e RCNEIs apenas como documentos motivadores de ideias educacionais. Ou seja, minha prática considerando esses textos não contradiz a BNCC, que pouco sugere sobre metodologia de ensino, apenas complementa-a. Em segundo lugar, grande parte de minhas vivências aqui relatadas se passaram no ano de 2014, anteriormente à criação da BNCC. Por isso, PCNs e RCNEI eram ainda mais presentes em minha prática, apesar de sua insuficiência para abranger o 1º ano da Educação Fundamental, que transitava entre os dois.

Utilizando PCNs e RCNEI, identifiquei algumas incompatibilidades entre os princípios que regem os dois documentos ainda em 2014. Em relação à expressão escolaridade³, por exemplo, o RCNEI alega buscar superar a antecipação da escolaridade para as crianças da educação infantil (BRASIL, 1998, p. 5). Os PCNs, por outro lado, defendem a antecipação da escolaridade para o grupo, pois alega ser o acolhimento de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental uma tendência a ser seguida (BRASIL, 1997).

Essa questão fundamentadora gerava discrepâncias na estruturação da educação de um mesmo grupo de crianças em ambos níveis de ensino. “Ensino fundamental em nove anos – Orientações gerais” é um documento criado para orientar formas de viabilizar as modificações das Leis 11.114/05 e 11.274/06 (BRASIL, 2003). Esse texto me orientou no ano de 2014, enquanto vivenciava as práticas da Escola Waldorf e da Escola Estadual de abordagem tradicional, pois seu conteúdo tem a finalidade de compatibilizar PCNs e RCNEI. O documento destaca:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2003, p. 22).

³ Não fica clara qual a definição do RCNEI de escolaridade. Contudo, RCNEI e PCNs são documentos complementares, de modo que é possível utilizar o conceito de escolaridade dos PCNs. Escolaridade, portanto, se refere aos níveis de ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 1997). Nos PCNs (1997) é uma expressão frequentemente empregada para designar a aquisição sistemática de conteúdos em detrimento da vivência e da formação de personalidade constantemente propostas pelo RCNEI (1998).

Diante desse trecho, é possível evidenciar as peculiaridades dessa etapa de ensino, que exige especial atenção para transcorrer de forma a respeitar o desenvolvimento infantil. Elucidada a documentação que rege a educação das crianças de seis anos de idade, a seguir explico como minhas experiências em uma Escola Estadual e em uma Escola Waldorf se diferenciam a partir desse aparato legal e que estratégias escolhi para procurar superar os desafios inerentes à faixa-etária. Sigo o relato de minhas vivências fazendo uma análise da mesma ordem sobre meu TCC e sobre minha prática profissional atual.

Experiências

Estágio em uma Escola Waldorf

A Pedagogia Waldorf se embasa na Antroposofia, Ciência Espiritual que estrutura o desenvolvimento humano em períodos de sete em sete anos, chamados de setênios (LANZ, 2005). O primeiro setênio corresponde ao período entre os 0 e os 7 anos de idade; o segundo, dos 7 aos 14 e assim consecutivamente (Idem). Portanto, apesar das Leis 11.114/05 e 11.274/06, para essa corrente pedagógica seria mais apropriado manter as crianças de seis anos de idade junto aos companheiros da Educação Infantil, que estariam no mesmo estágio de desenvolvimento. Assim o fez a Escola Waldorf em que me inseri. Para tanto, foi necessário entrar com um recurso quando promulgadas as leis em questão, de modo que essa escola se enquadra em uma situação especial.

Sendo permitida a essa unidade educacional manter as crianças de seis anos de idade em seu Jardim de Infância, não havia obrigatoriedade em alfabetizar o grupo nesse momento. Sem incluir alfabetização em seus conteúdos, a Escola Waldorf pode se dedicar mais ao lúdico. Sua concepção de ensino era repleta de cirandas, brincadeiras livres, atividades artesanais etc. Como consequência, nessa escola, as turmas estavam constantemente em estado de harmonia afetiva e comportamental.

Esse estado harmônico era frequentemente evidenciado através do comportamento das crianças. O grupo era tranquilo e paciente. Por isso, era possível propor atividades com grande potencial para ferimentos. Por exemplo: As crianças mexiam com fogo e serrotes, subiam em árvores etc. Apesar de tantas possibilidades aparentemente perigosas, não presenciei nenhum acidente seriamente danoso, porque em estado afetivo e

comportamental apropriado, dificilmente as crianças agiam de modo ansioso ou agitado, propícios ao caos.

As professoras também tinham uma conduta mais tranquila. Devido ao estado de harmonia afetiva e comportamental em que se encontravam as crianças, era mais fácil para elas manter a compostura e o bom humor. O ambiente da Escola Waldorf era bastante acolhedor e a prática docente lá era provavelmente mais prazerosa que em uma escola caótica.

O contexto da Escola Estadual era bastante distinto, como relato a seguir.

Estágio em uma Escola Estadual

Na Escola Estadual, por outro lado, não foi possível executar as modificações necessárias, descritas em “Ensino fundamental de nove anos – Orientações gerais” (2003), para receber as crianças de seis anos de idade. O espaço físico apresentava poucos ambientes apropriados para jogos e brincadeiras. Ainda que houvesse espaço, em poucas oportunidades esse tipo de atividade era possível. Isso porque o foco da escola estava predominantemente nas atividades intelectuais. Esse cenário era permeado pelo aprendizado de português e matemática através de uma estrutura predominantemente antilúdica.

Havia alguns esboços de atividades descontraídas, como ocasionais idas da turma ao pátio para brincar. Entretanto, geralmente essas práticas eram consideradas inferiores às intelectuais, só podendo ser executadas quando houvesse um progresso excepcional em leitura e escrita. Ademais, as crianças não estavam acostumadas com tal oportunidade, sendo tomadas por uma grande euforia que se traduzia em uma agitação excessiva. Em ocasiões que presenciei saídas da sala de aula, o grupo gritou muito e, irrequietos, feriram uns aos outros fisicamente.

Percebi uma dificuldade grande a ser vencida: A comunidade escolar estava contagiada pelos princípios expressos nos PCNs (1997). Por isso, quando a professora tentava introduzir atividades lúdicas, mais assemelhadas às práticas previstas pelo RCNEI (1998), ela enfrentava muitos obstáculos: O comportamento dos alunos não se adequava, a diretoria retaliava sua proposta, os pais faziam queixas, seu projeto pedagógico se atrasava e

a estrutura física não atendia a suas necessidades.

Sendo assim, jogos e brincadeiras escassearam-se da rotina dessas crianças. Consequentemente, o grupo se apresentava triste e abalado quando em sala de aula: As crianças choravam e gritavam muito frequentemente e tinham muito medo de funcionários e professores da escola. A professora, por sua vez, gritava e repreendia com frequência e estava constantemente cansada por estar inserida nesse ambiente estressante.

Por essa razão, avalei como importante que os princípios do RCNEI (1998) fossem considerados sempre que possível, permitindo um ambiente mais saudável para o ensino. Em relação a minha prática, isso se refletiu com tentativas de compensação: Eu procurava propor atividades de forma lúdica e descontraída, contrabalanceando as prioridades sisudas da escola.

Como minha possibilidade de propor atividades era bastante breve devido ao caráter do meu estágio, senti-me motivada a inserir-me nessa Escola Estadual através de um projeto mais amplo de Educação Musical, que analisei mais detalhadamente em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), referente à Graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos. Meu TCC tem como título “O Ensino de Música em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental: Uma pesquisa-ação sobre a implementação de algumas ideias pedagógicas.” A seguir, descrevo essa vivência.

TCC sobre implementação de algumas ideias pedagógicas em uma Escola Estadual

Após observar tais contextos, com o aval da professora unidocente e da direção da Escola Estadual onde estagiei, tive a ideia de implementar nessa turma um projeto de Educação Musical que levasse em consideração a abordagem da Pedagogia Waldorf e de outros pedagogos musicais. Meu intuito com isso era atingir meus objetivos educacionais respeitando o estágio de desenvolvimento em que se encontravam as crianças daquele 1º ano, além de buscar harmonia afetiva e comportamental.

Tendo em vista o caráter amplo do RCNEI na área de Arte, pude traçar meu objetivo geral de acordo com as ideias metodológicas que considerei mais pertinentes para aquele contexto: Investigar o processo de implementação de alguns dos princípios básicos da Pedagogia Waldorf e de algumas ideias pedagógicas dos educadores musicais Émile-Jacques

Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems e Raymond Murray Schafer.

Priorizando histórias sonorizadas, danças circulares, brincadeiras ativas, ocasionalmente fora de sala de aula, criação musical coletiva e atividades embasadas no acolhimento através de sonoridades suaves, propostas táteis etc. o ambiente se tornou musicalmente mais agradável e geraram engajamento das crianças. Aos poucos, as interrupções para conter brigas e consolar choros se tornaram menos frequentes e os participantes se tornaram mais envolvidos, identificando-se com as aulas de música, o que demonstravam através de elogios e gestos afetivos, como bilhetes carinhosos e abraços.

Atualmente, sigo utilizando, aperfeiçoando e adaptando ideias presentes em minhas práticas de 2014. Propiciar uma educação musical atenta à fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças dessa difícil transição que é o início da Educação Fundamental segue sendo uma preocupação em minha atuação neste ano de 2018. Sendo assim, relato a seguir um pouco de minhas ideias mais atuais.

Atuação profissional em uma Escola Municipal

Recentemente, fui admitida como professora de Música pela Prefeitura Municipal da mesma cidade em que realizei estágios e TCC. Como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, professores de Música atuam na Educação Básica desse local em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Aqui abordo um pouco de minhas percepções a respeito de experiências com turmas de 1º ano nesse contexto.

A recepção dessas crianças nesse ano inicial e transitório segue sendo um momento de receios e angústias para muitos deles. Frequentemente os estudantes do 1º ano queixam-se de saudades ou mostram-se irrequietos, razão pela qual sigo me orientando por práticas de caráter lúdico acolhedor— o que também condiz com as solicitações das crianças, que demonstram afinidade com atividades de contação de histórias, movimentação e fantasias.

Por parte da abrangente BNCC de Artes e das DCNEBs, tais atividades são possíveis. No que concerne os primeiros anos, as DCNEBs inclusive enfatizam:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a

necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Contudo, percebo algumas dificuldades sutis decorrentes das prioridades estabelecidas em relação à sistematização dos conhecimentos escolares. Mesmo trabalhando com bastante autonomia para valer-me prioritariamente de propostas lúdicas e com colegas dispostos a apoiar minhas práticas, esse aspecto curricular engessa indiretamente, por exemplo, o espaço físico e o tempo disponíveis para as aulas de Música.

Na escola em que trabalho, o espaço disponível para as aulas de Música são as salas de alfabetização. Sua configuração é inadequada para movimentação ampla e para a construção coletiva. Trata-se de espaços geralmente pequenos, com carteiras enfileiradas, direcionadas a uma lousa protagonista do local.

Tal disposição demanda muito tempo para afastar carteiras: mais de 10 minutos. Esse procedimento também cria uma situação de excesso de ruídos e de muitos choques físicos entre participantes devido à habilidade motora exigida para arrastar carteiras pesadas em um espaço pequeno, que ainda está sendo desenvolvida por essas crianças. Da mesma forma, a nova arrumação do espaço induz a vontade de explorar rapidamente os locais que antes estavam ocupados ou inviáveis. Assim, crianças frequentemente se atiram ao chão, correm para o espaço liberado, buscam a lousa, outrora proibida, e, conseqüentemente, se esbarram devido aos posicionamentos inusitados.

No geral, esse excesso de choques gera respostas agressivas entre as crianças, que frequentemente queixam-se por tristeza ou irritação, e solicitam – ocasionalmente propõem – soluções para esses problemas. Uma percepção coletiva a que conduzi a maioria das crianças é da necessidade de minimizar os ruídos para que consigamos nos instruir nesse novo espaço. Isso perpassa também por mim, que procuro dar instruções breves e falar

baixo. Um modo que encontrei de otimizar essa atenção ao ambiente sonoro foram as atividades de escuta e observação. Contudo, grande parte de meus planos de aula para essa etapa têm sido enfocados na movimentação e atenção adequadas para criar um ambiente harmonioso, o que perpassa pela exploração detalhada do espaço, pela sensibilização dos resultados dos gestos de acordo com sua amplitude e velocidade etc.

Em relação ao tempo destinado às aulas de Música, 50 minutos, nesse contexto de turmas de cerca de 30 crianças, incluindo a locomoção espacial e o período necessário para que nos reorganizemos, também gera alguns prejuízos: raramente consigo adequar mais de uma atividade musical nesse período. Sinto falta de realizar uma atividade inicial que agrupe as crianças em uma energia mais adequada a um convívio não violento nesse espaço de propostas lúdicas e movimentadas.

Algumas medidas pontuais que tenho conseguido adotar é realizar uma canção para induzir a formação de roda, levar tecidos que delimitem o espaço⁴ e tocar uma nota na flauta, solicitando que abram os olhos em silêncio quando não escutarem mais o som do instrumento. Outras propostas frequentes giram em torno das atividades musicais principais. Procuro realizá-las utilizando o máximo de recursos a meu dispor: Blusas de frio levadas pelas crianças, ocupação da sala de aula com exposição de desenhos, interpretações vocais exageradas e frequentes convites aos participantes para que criem coletivamente.

Os resultados têm feito com que eu e as crianças nos sintamos mais confortáveis com a educação musical que tem ocorrido. Contudo, percebo que tais medidas são apenas pequenas dicas que facilitam a prática em um ambiente que ainda não se adequa aos conteúdos musicais. Meu trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental perpassa predominantemente por estratégias de acolhimento e de viabilização do aprendizado musical para momentos posteriores muito mais do que por conteúdos propriamente musicais.

Sendo assim, a Educação Musical nessa fase inicial segue sendo um desafio, mesmo nesse contexto mais favorável tanto materialmente quanto culturalmente que outros pelos quais passei. Tanto as crianças do 1º ano quanto o conteúdo Música ainda estão se acomodando ao Ensino Fundamental, em um processo constante de adequação ao qual

⁴ Tecidos geram sensação de acolhimento frequentemente manifestada pelos participantes

cabe a mim e a meus pares adaptar nossa prática da melhor forma possível à rotina desse nível de ensino

A seguir, teço minha conclusão acerca das experiências relatadas.

Conclusão

A partir de minhas experiências de estágio, em meu TCC, pude sensibilizar-me às possibilidades de adotar algumas ideias da abordagem da Pedagogia Waldorf e da ludicidade da Educação Infantil para implementar no contexto mais inóspito que eu presenciava à época. Realizar isso em 2014, tendo como orientação PCNs e RCNEI foi um processo desafiador, mas que esteve de acordo com as ideias de pedagogos musicais já familiares para a área da Educação Musical, e que hoje não apresenta choques com as propostas documentais mais recentes, como a BNCC.

Percebo que essas experiências foram marcantes em minha formação, pois ainda orientam minha prática profissional. Contudo, surgiram desafios decorrentes da novidade contextual e dos anos decorridos. Nessa nova circunstância educacional, sigo preocupando-me em acolher crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da forma mais respeitosa possível com a fase de desenvolvimento em que se encontram.

Encontro dificuldades, tendo em vista que o Ensino Fundamental não acomoda completamente nem os conteúdos musicais nem a faixa-etária em questão. Mas é possível priorizar medidas que amenizem o sofrimento de algumas crianças, tendo consciência das limitações e potencialidades dos estudantes e buscando apoio e condições adequadas para a Educação Musical para essas crianças.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 de julho 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNEB). Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 3 de julho de 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de junho de 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª série) – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEF, 2009.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A Lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. In: *Debates em Educação*. v. 5. n. 9. Maceió, 2010. p. 93-105.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.