

O “Pedro e o Choro” vão para escola

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Desirée de Jesus

Universidade Estadual de Maringá

desireedj62@gmail.com

Vania Malagutti Fialho

Universidade Estadual de Maringá

vamsfialho@uem.br

Resumo: Este texto é um relato de experiência referente à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, na Educação Básica, com uma turma de 2º ano. Previa-se abordar elementos como ritmo, melodia, repertório e contexto de origem do gênero choro através do livro “Pedro e o Choro”, de Simone Cit. As aulas contaram com contextualização do choro bem como de outras duas manifestações retiradas do “Pedro e o Choro”: a Capoeira e o Boi de Mamão. Foram trabalhados aspectos melódicos e de ritmos sincopados baseados nos referidos repertórios e, a partir da observação do desempenho da turma, foram incluídos também elementos musicais mais elementares e que condizem com a vivência infantil. Apresento também as bases teóricas e pedagógicas que utilizei para guiar minha atuação, com foco nas propostas de Jos Wuytack (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012) e nas ideias de educação humanizadora (Joly; Severino, 2016). Ao fim, apresento algumas reflexões sobre planejamento de aulas, sobre a utilização das expressões musicais brasileiras em aulas de música e concluí com essa experiência que conhecer os alunos nas suas demandas e interesses é parte fundamental do trabalho pedagógico que busca um envolvimento ativo destes.

Palavras-chave: Música na escola; Manifestações musicais brasileiras; Estágio supervisionado.

Introdução

Este texto trata de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar e refletir sobre parte de uma prática de estágio curricular supervisionado¹ com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, cuja proposta foi abordar elementos da música brasileira, partindo da manifestação cultural e musical do choro, tendo como ponto de partida o livro “Pedro e o Choro” de Simone Cit (2008). Esta experiência ocorreu no primeiro semestre de 2025, em 10 semanas, com um total de 20 horas-aula e se configurou em meu primeiro estágio docente. Neste texto, abordo o contexto dessa experiência, na sequência apresento o pensamento que me orientou na sua formulação e atuação, com base na abordagem da educação musical humanizadora e na pedagogia proposta por Jos Wuytack² (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012). No desenvolvimento, abordo um recorte da minha experiência organizada em três categorias: repertório; altura, melodia e afinação; e, ritmo. Por fim, apresento algumas considerações sobre a experiência.

Contextualização

O estágio ocorreu na Escola Municipal Gabriela Mistral que está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Maringá, Paraná. Localizada no bairro Vila Operária, esta escola atende 244 alunos no período da manhã com as aulas regulares, e, no período da tarde funciona com contraturno escolar, com ofertas de oficinas diversas, dentre elas, a de música. O estágio foi com o segundo ano, composto por 25 estudantes com idades entre 7 e 8 anos.

Meu interesse em abordar o choro como tema central do estágio foi por conta de eu ter experiências muito ricas em grupos que tocavam esse repertório. Esta manifestação tem se destacado no Brasil e em seus documentos oficiais. Recentemente, em 2024, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) registrou oficialmente o choro como Patrimônio Cultural do Brasil. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que

¹ O estágio curricular supervisionado I é um componente curricular do 3º ano do curso de Música, habilitação em Educação Musical, da Universidade Estadual de Maringá, que prevê o mínimo de 17 horas-aulas de atuação docente no ensino fundamental.

² Jos Wuytack nasceu na Bélgica em 1935, possuindo formação nas áreas da Música e da Pedagogia, deu continuidade e ampliou as bases metodológicas de uma pedagogia musical ativa e criativa propostas pelo alemão Carl Orff, de quem foi discípulo e amigo.

os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem “identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical o que inclui o choro e outras manifestações], reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação” (Brasil, 2018, p. 201).

Também me pautei em outros trabalhos que tratam do choro na escola como a pesquisa de Pinto e Peters (2020) sobre a apreciação desse repertório, além do trabalho de Santos, Tlaes e Lima (2018) que dizem:

Pensar diversos caminhos metodológicos que envolvam aspectos históricos e culturais, onde o ritmo musical do Choro foi criado, é uma tarefa que envolve o desvelamento desses elementos de maneira planejada junto à intencionalidade do trabalho pedagógico, que deve estar articulado à linguagem musical. Contudo, o conjunto de estratégias que irão nortear esse trabalho deve seguir o ritmo, a motivação e a vontade da criança, compreendido no contexto do ambiente educacional (Santos; Tlaes; Lima, 2018, p. 82-83).

A ideia inicial, como mencionado, foi tomar como base o material didático produzido por Simone Cit, o “Pedro e o Choro” (2008), que conta a história de um menino chamado Pedro que mora com sua avó e professora de música, Helena, e tem amigos animais que falam e tocam diferentes instrumentos musicais. Juntos, eles vão em busca de descobrir quem é o Animal “alto, já bem grisalho e urucungado” (Cit, 2008, p. 146), que ao fim da história é revelado ser Alexandre Gonçalves Pinto, o violonista, cavaquinista e autor do livro “O choro: reminiscências dos chorões antigos”, de 1936, o mesmo livro em que Pedro encontra a descrição do Animal - apelido de Alexandre - e que desperta a sua curiosidade.

Ao longo de “Pedro e o Choro” são feitas diversas referências ao universo do choro e à conteúdos musicais, desde os instrumentos tocados pelas personagens e suas características, até clássicos do gênero, como é o caso da música “Tico-tico no fubá” de Zequinha de Abreu, que foi explorada na segunda e na terceira aula deste estágio. “Pedro e o Choro” é inspirado na obra do russo Sergei Prokofiev, “Pedro e o Lobo”, que conta a história de um menino que desobedece ao avô e sai em busca de um lobo.

Dessa forma, a proposta inicial era de que os conteúdos musicais explorados durante o estágio caminhassem junto com a história, que seria contada por partes, no decorrer das aulas. Tais conteúdos contemplavam células rítmicas mais sincopadas, contornos melódicos mais

complexos e com extensões maiores e propostas musicais que envolviam canto, movimento e percussão, que ainda que relativamente simples, exigiam domínios de elementos musicais como pulso, noções de afinação, como parte de uma iniciação musical. Contudo, após a observação e a experimentação de algumas atividades com os alunos, tive que repensar o encaminhamento, porque percebi que deveria dar um “passo atrás” nos conteúdos que supunha que a turma já tinha familiaridade. Assim, os planos que começaram a ser feitos partindo do estudo das possibilidades de exploração dos elementos do choro passaram a ser reelaborados em outra proposta, quando percebi que, apesar de frequentarem a oficina de música desde o primeiro ano, os alunos tinham um nível de conhecimento musical aquém do que eu supunha inicialmente. Sendo assim, decidi levar conceitos musicais mais elementares, pautada nas propostas do alemão Carl Orff, revisitada pelo belga Jos Wuytack de “Música Elementar” (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 308). Desta forma, escolhi, no decorrer das aulas, repensar o meu planejamento inicial, adequando os conteúdos musicais às necessidades da turma, ampliando o repertório e atividades com recortes inspirados também na Capoeira e no Boi de Mamão, de forma facilitada.

A escola não possuía um espaço dedicado à oficina de música, mas foi utilizada a sala de informática equipada com projetor que auxiliou na exposição das imagens das manifestações que era estranhas às crianças. Assim as carteiras foram afastadas para que as aulas acontecessem em roda no intuito de gerar integração e participação de todos nas atividades. Pela falta de variedade de instrumentos musicais, as atividades foram planejadas de modo que estes não fossem tão necessários.

À despeito da frustração de organizar um plano e, chegando na sala, perceber que aquilo que eu desejava fazer não iria funcionar, entendi que era importante que eu respeitasse o momento da aprendizagem musical daquelas crianças, assim, não fazia sentido para mim forçar conteúdo por comodismo. Adotei, portanto, uma proposta de educação norteadas pelos alunos, em uma perspectiva da educação humanizadora, apesar de saber que, pela inexperiência eu poderia não entregar todo o potencial desta pedagogia. Fiquei atenta e sensível às demandas dos alunos e me coloquei também em uma posição de ouvi-los e aprender com eles. Joly e Severino (2016) discorrem sobre a importância da humanização nos

processos de ensino e aprendizagem e sobre como a educação musical se insere nesse contexto:

A educação musical então, sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nesses conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende: onde o aluno pode aprender, mas também tem espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde, através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos (Joly; Severino, 2016, p. 26).

Assim, o campo de estágio ganhou uma configuração de aprendizes, com os alunos e eu, abertos às experiências. Para mim, não só foi o primeiro estágio que vivenciei na graduação como também foi a minha primeira experiência dando aulas.

Categorias analisadas

Repertório

O repertório do choro era desconhecido pelos alunos e foi abordado desde a primeira aula com a apreciação ativa da música “Marreco quer água” de Pixinguinha, compositor que também foi mencionado posteriormente como um dos nomes importantes do choro, juntamente com o seu grupo Os Oito Batutas (Brasil, 2023, p. 58-60). Como o objetivo não era que os alunos chegassem a performar o repertório do choro, achei que era importante que eles tivessem vivências de natureza apreciativa da manifestação aliadas à explicações de como e em qual contexto ele surgiu. Explicações essas apoiadas, principalmente, em André Diniz, autor dos livros “Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir” (2003) e “Joaquim Callado: o pai do choro” (2008):

Existem várias explicações da origem do nome, alguns dizem ser a mistura de “[...] “choro” (de chorar) com *chorus* (em latim, “coro”, “pequeno grupo” Ou talvez também venha de “[...] “xolo”, festas que os negros faziam nas fazendas no período colonial. [...] no início, a palavra designava o conjunto musical e as festas onde esses conjuntos se apresentavam. Mas na década de 1920, quando Pixinguinha começava a ser a referência máxima do estilo, já se usava

“choro” para falar de um gênero consolidado. Hoje o termo pode tanto ser empregado nessa acepção como designando um repertório de músicas que inclui vários ritmos (característica libertária do gênero) (Diniz, 2008, p. 29).

Porém, já na segunda aula do estágio, eu tive uma experiência que mudou a maneira como eu estava percebendo o repertório que eu levava. A aula tratava da diferenciação entre música instrumental e música letrada e como boa parte do repertório do choro é feita somente a partir de instrumentos, eu decidi utilizar duas versões de “Carinhoso” de Pixinguinha, uma tocada por instrumentos e outra letrada. Além disso, nessa aula, eu busquei apresentar provocações às crianças como “Sobre o que você falaria se fosse escrever uma letra para essa música?” e “O que vocês entenderam que a letra dessa música fala?” e a confusão no rosto dos alunos foi a única resposta que recebi.

Então, como percebi que não houve conexão quase nenhuma por parte das crianças com a música “Carinhoso”, resolvi tentar buscar possíveis conexões com a experiência infantil no repertório que eu gostaria de levar para eles, além de músicas do folclore infantil como “Marcha soldado”. Com isso, o meu intuito era possibilitar uma melhor apreensão dos conteúdos a partir da construção de significado. Boal Palheiros e Bourscheidt (2012), na explanação da pedagogia de Wuytack corroboram com essa percepção em “a resposta da criança, provocada pela emoção que a música suscita, deve ser trabalhada, pois é importante para a compreensão do caráter da música” (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 309).

Outra música trabalhada foi. Inicialmente, foi feita uma apreciação da música tocada pela Orquestra Juvenil da Bahia³, no contexto do estudo dos instrumentos típicos do choro e que apareceram na história, assim os alunos puderam visualizar e ouvir a sonoridade da orquestra sinfônica. Foram feitas intervenções da parte da professora para que ficasse claro qual era o instrumento em foco em cada momento.

No decorrer do percurso, foram apresentadas duas outras manifestações culturais que são mencionadas no livro o “Pedro e o Choro”: a Capoeira e o Boi de Mamão. Ambos não são mencionados diretamente no livro, porém a ligação da palavra “urucungado” que faz alusão ao instrumento urucungo, ou berimbau, pôde se desdobrar no assunto da capoeira.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=SFRR3wdmDqE>

Com o berimbau, eles aprenderam sobre a sua ligação histórica com a cultura africana e com a capoeira, além dos seus elementos constitutivos - cabaça, verga, arame, caxixi, pedra ou dobrão, além de assistirem a vídeos⁴ do instrumento sendo tocado. Foram propostas duas atividades distribuídas entre a terceira e a quarta aula que consistiam na contextualização, no registro do som do berimbau e na interpretação dos registros utilizando outros instrumentos como tamborim, agogô, coquinhos, clavas, etc., os alunos fizeram isso sendo instigados por perguntas como “quantos sons diferentes você desenhou?”.

O Boi de Mamão surgiu a partir da menção do livro a outro Boi do Brasil, o Bumbameu-boi, e foi trabalhado a partir da música “Chamado do Povo”, na quinta aula. Foi feita a contextualização da história dos personagens do folgado e então os alunos aprenderam a cantar a música, além de algumas células rítmicas tiradas do livro “Lenga La Lenga” (Beineke e Freitas, 2014). Apesar do foco no choro, as aulas sobre Capoeira e Boi de Mamão foram citadas pelos alunos quando perguntados o que eles haviam gostado de estudar na finalização do estágio, especialmente o som do berimbau e a música “Chamado do Povo”.

O último repertório estudado pelos alunos deveria se dar a partir do desenvolvimento de uma composição coletiva feita pelos alunos com base em todo o material que lhes foi fornecido. Foi constatado que os alunos aprenderam sim esse material, como, por exemplo, os ritmos e a manossolfa⁵, porém, na execução da atividade de composição, em que foram divididos em grupos, houve muitos desentendimentos entre os alunos e o resultado musical acabou ficando em segundo plano. Apesar disso, recolhi as ideias que foram registradas em papel por eles e criei uma composição que englobasse tudo, tanto a criação deles quanto o conteúdo das aulas, e, assim, eles puderam aprender a música criada por mim.

Melodia, afinação e altura

A avaliação das habilidades dos alunos em relação ao canto de melodias e afinação foi possível desde a primeira aula em que os alunos se apresentaram através de uma música de acolhimento. Foram poucos os alunos que cantaram a melodia como eu apresentei para eles

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=hcW_NODVVhc; <https://www.youtube.com/watch?v=SZ9--jI4jBw>

⁵ A manossolfa, popularizada pelo húngaro Zoltán Kodály, consiste na associação de gestos manuais às alturas das notas musicais e tem o intuito de desenvolver a percepção auditiva e o solfejo através da motricidade.

e, em conjunto, eles demonstraram ter pouca capacidade de afinar. A dificuldade ficou ainda maior quando propus uma atividade que envolvia o reconhecimento auditivo de duas frases musicais que se diferenciavam em um semitom ao final. Foram usadas as primeiras notas da melodia de solfejasdas com a frase “O Tico-tico”. Existiam duas variantes, uma que acabava em “Cá” (referente à Lá) e outra em “Lá” (referente ao Sol#) e estas estavam ligadas à movimentos corporais diferentes.

Apesar de a atividade se alinhar à proposta de Wuytack sobre “uma experiência musical composta pela totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal” (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 308), eu não levei em consideração o nível de dificuldade musical dela. E, depois dos alunos terem ficado bastante confusos, eu ainda propus que eles me ouvissem cantar uma nota e repetissem, depois a outra, o que praticamente não produziu efeito nenhum na diferenciação das duas notas. A atividade pôde ser concluída apenas através da diferenciação das palavras “Cá” e “Lá”. Surgiu dessa experiência a ideia de explorar de forma mais elementar as alturas, e também o assunto da afinação, que fiz através da mola maluca, primeiro explorando os sons graves como a mola comprimida e ela esticada sendo os sons agudos, depois ilustrando cada curva como uma nota, se alguns cantam uma nota e outros cantam outra perto dela, mas não exatamente ela, soa desafinado.

Figura 1: "Mola maluca"



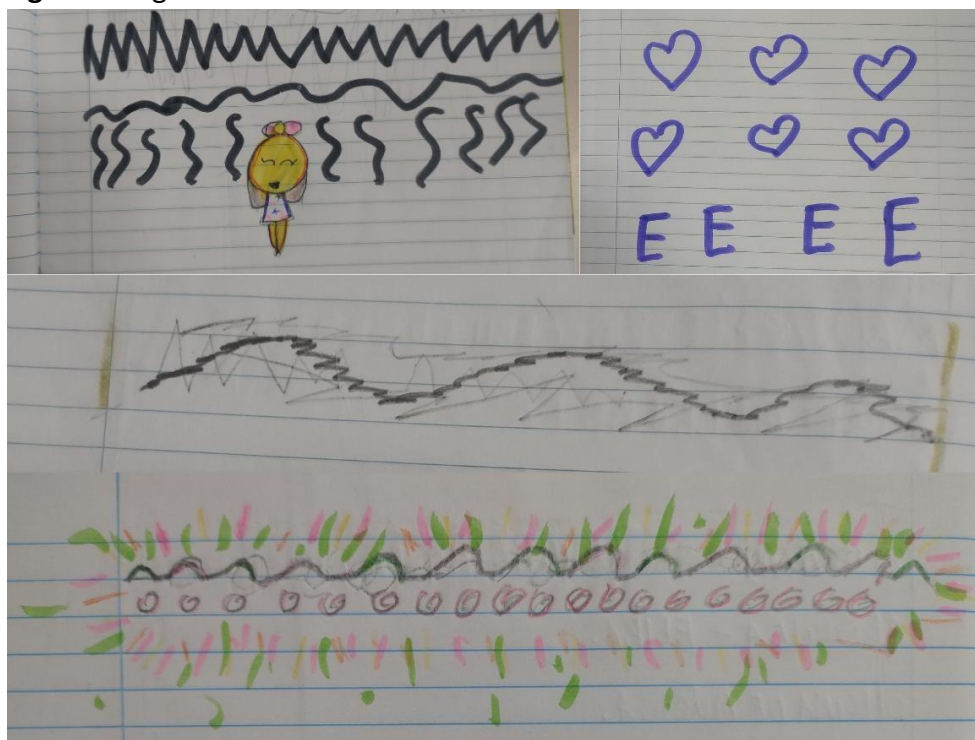
Fonte: Arquivo pessoal

A terceira e quarta aula do estágio tiveram como tema a sonoridade do berimbau. Após a apresentação de modelos de grafias de sons do cotidiano através de formas geométricas, traços, curvas, linhas, etc. eu convidei os alunos à escutarem uma gravação de diferentes toques do berimbau e que fizessem um desenho que representasse aquele som.

A atividade teve continuidade na aula seguinte quando levei o meu desenho do som do berimbau. Expliquei que eu distingi três sons distintos e os desenhei com traços e cores diferentes. Aliado ao desenho, também cantei as alturas referentes ao berimbau com “xique toin toin”. Após isso, os alunos observaram a minha exploração sonora encontrando, pelo menos, três sons diferentes em alguns instrumentos, que foram: um par de cocos, um agogô, um triângulo, um tamborim com baqueta e um par de clavas.

A tarefa deles era interpretar aquilo que haviam desenhado com um dos instrumentos à disposição. Assim, ao fim da atividade, eu pude perceber que todos haviam entendido a proposta mostrando duas ou mais variações de sonoridade nos seus instrumentos escolhidos, algumas até para além das que eu havia demonstrado. Além disso, a atividade também proporcionou aos alunos um momento de performance e de apreciação das apresentações dos colegas, duas das dimensões citadas no modelo de ensino de música C(L)A(S)P de Keith Swanwick, o ‘A’ se referindo à apreciação e o ‘P’ referente à performance (França; Swanwick, 2002).

Figura 2: Alguns desenhos dos alunos dos sons do berimbau



Fonte: Arquivo pessoal

Na quinta aula, utilizando - como mencionado - a mola maluca que comprime e estica, exploramos melhor os conceitos de grave, médio e agudo, que os alunos relataram já ter estudado no ano anterior nas aulas de música. Posteriormente, conversamos sobre os conceitos de alturas, ilustrando através da mola, e também sobre afinação e a sua importância quando cantamos em conjunto. À essa conversa foi seguida uma atividade de variações melódicas através da manossolfa com as notas Sol, Mi, Dó e Ré que aparecem no tema conhecido das crianças “Marcha soldado” e também no trecho da música “Marreco quer água” trabalhada anteriormente. Para desenvolvê-la eu pedi que os alunos me observassem e depois repetissem, utilizando o recurso dos “jogos de eco” com base na proposta pedagógica de Jos Wuytack descrita por Boal Palheiros e Bourscheidt (2012).

Imitar “não é limitar”, conforme sugere Wuytack (2005, 2007, 2008), pois desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à prática musical e à formação global das crianças. Assim, tanto o aprendizado melódico quanto o aprendizado rítmico têm início por meio de atividades de imitação, que são “jogos de eco” em que os alunos imitam o professor (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 316).

Na segunda metade da quinta aula os alunos aprenderam a cantar a música tradicional do folgado do Boi de Mamão, “Chamado do Povo”. E logo nesse momento já pude perceber que eles estavam mais conscientes em termos de melodia e afinação. Essa constatação se repetiu nas aulas seguintes em que os alunos revisaram todo o conteúdo e cantaram as músicas já estudadas.

Ritmo

Tendo nascido no contexto dos subúrbios do Rio de Janeiro na metade do século XIX, “o choro era filho da polca européia [sic] com ritmos afro-brasileiros” (DINIZ, 2008, p. 30). E, sendo assim, os aspectos rítmicos do choro são parte interessante da sua constituição e mereceram a devida atenção no desenvolvimento das atividades deste estágio.

De fato, a síncopa, ou síncope não é um conceito universal da música – assim como o compasso, que só teve seu emprego sistematizado a partir do período barroco. Ela não existe, como a conhecemos, na rítmica africana, embora costumeiramente represente o que há de africano na música ocidental – no caso brasileiro, do lundu ao samba, o “irregular” da síncope muitas vezes significa a regra, o mais comum, o “característico” (Sève, 2014, p. 1150).

Assim como coloca Sève (2014), as “irregularidades” estranhas à tradição ocidental, mas frequentes na música afro, que são chamadas de síncope, estão bastante presentes na música brasileira, inclusive no choro. Assim, busquei levar para os alunos exemplos rítmicos que enfatizavam esse tipo de rítmica, ainda respeitando a capacidade de assimilação dos alunos.

O pulso também teve destaque nas atividades voltadas para a rítmica, principalmente quando percebi que os alunos não estavam prontos para ir direto para as células rítmicas sincopadas. E, com o passar das aulas, notei a diferença de sincronia do grupo que vêm melhorando muito. E para além do pulso, optei por desenvolver ritmos associados ao repertório como no caso de “Marreco quer água” e “Tico-tico no fubá”. Outros três padrões rítmicos binários foram inseridos na aula sobre Boi de Mamão, sendo eles: através da percussão corporal, uma semínima na palma e duas colcheias no peito; percutindo *hashis* - quatro semicolcheias e duas colcheias - e, por fim, um ostinato falado “vamos morena” - uma semicolcheia, uma colcheia, outra semicolcheia e duas colcheias, ou aquilo que Mário de

Andrade chamou de “síncopa característica” (Palopoli; Prado, 2019, p. 2). Essas células rítmicas foram retiradas e adaptadas do livro “Lenga la Lenga” (Beineke; Freitas, 2006).

Figura 3: Página do livro que serviu de inspiração para a atividade

Chamada do povo

Boi-de-mamão | tradicional
Jogo de copos: Vanilda L. F. Macedo Godoy

Va-mos mo-re - ni - nha. va-mos a - té lá. Va-mos lá na vi - la pa - ra ver meu boi - dan - çar!

Va-mos mo-re - ni - nha. va-mos a - té lá. Va-mos lá na vi - la pa - ra ver meu boi - dan - çar. Eu

ca - io eu ca - io na bo - ca da noi - te se - re - no eu ca - io. Eu ca - io eu ca - io na bo - ca da

noi - te se - re - no eu ca - io.

Refrão:

Brequê (a cada 8 compassos):

Jogo de copos:

Roda interna: m.d., m.e., continua igual.

Roda externa:

Nota: na gravação a música está em SIM.

Canção procedente de Florianópolis, Santa Catarina, registrada por Graça Carneiro no livro *Boi-de-mamão: grupo folclórico infanto-juvenil da Lagoa*.

Fonte: Lenga la Lenga (2006)

Na sexta aula foi feita a recapitulação de todos os motivos melódicos e rítmicos estudados durante as aulas. Para os ritmos, eu busquei apresentar propostas de expressões verbais que encaixavam nesses, à exemplo da “síncopa característica” que virou “vamos morena”, ou até mesmo as palmas da capoeira que foram cantadas com “ta tata”. A ideia para as duas aulas seguintes seria que os alunos pudessem eles mesmos escolher quais palavras encaixar nas células rítmicas estudadas. Esta atividade está alinhada com a pedagogia de Wuytack no sentido de que “utilizam-se padrões verbais para o aprendizado das diversas métricas rítmicas, por meio da recitação expressiva de textos” (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012. p. 317). O trabalho com os ritmos sincopados foi desafiador principalmente pelo fato dos alunos não possuírem nenhum tipo de leitura musical e estavam dependendo da minha explicação. Tive de usar de todo o meu conhecimento pedagógico musical para conseguir transmitir as ideias para que os alunos pudessem assimilar os ritmos.

Conclusão

A experiência do estágio foi densa e cheia de aprendizados, tanto no que se refere à docência, quanto em aspectos mais amplos, que transbordam para meu próprio desenvolvimento como pessoa. Dentre as aprendizagens está a necessidade de não presumir algo a priori, e tomar como verdade, sem antes analisar e avaliar a situação. Ao saber que na escola havia oficinas de música e que os alunos já haviam participado das aulas ao longo do ano anterior, supus que a turma já dominava alguns conceitos musicais. Com isso, desenvolvi meu plano de ensino a partir de uma proposta músico-pedagógica que previa interações musicais mais complexas. Contudo, ao conhecer a turma, verifiquei que teria que fazer ajustes importantes e que diversos conceitos musicais elementares deveriam ser trabalhados. Com isso, eu busquei me voltar mais para as necessidades dos alunos e acrescentar àquilo que eu planejava explorar das manifestações musicais escolhidas, levando proposições mais básicas de maneira mais elementar e que pudessem construir significado nos alunos.

Acredito que se eu tivesse mais tempo com a turma (não somente 11 semanas), poderia explorar de maneira muito mais satisfatória os elementos que eu escolhi levar no meu projeto de estágio como a história do livro ou até mesmo os próprios componentes estéticos e do repertório abordado. Neste sentido, outro aprendizado é a necessidade de conhecer bem a turma e a partir disso, planejar melhor a gestão do tempo em relação às proposições musicopedagógicas. Meu planejamento foi denso e extenso, para o tempo que eu teria com eles e com isso alguns aspectos do aprendizado musical foram abordados de maneira superficial, como a própria expressão individual deles que teve pouco espaço nas aulas.

Apreendi ainda que o planejamento das aulas deve ser maleável e se ajustar, em primeiro lugar, às expectativas dos alunos e depois às minhas. O conteúdo não pode ser deslocado da vivência dos alunos, pois “a música deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e os valores humanos, e desenvolvendo o sentido estético da criança.” (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 308). E, assim, levo como aprendizado que antes de qualquer planejamento de aula, é preciso conhecer os alunos e suas necessidades.

Ao fim, pensando em uma educação que parta do contexto dos alunos, é assertivo utilizar das expressões musicais brasileiras no ensino de música na escola. A minha experiência

extraíndo material desse repertório para trabalhar musicalização foi muito rica e pretendo explorá-lo mais no futuro.

Referências

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

BOAL PALHEIROS, Graça; BOURSCHEIDT, Luís. Capítulo 10: Jos Wuytack, A pedagogia musical ativa. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 305-351.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Iphan. Instrução técnica do processo de registro do Choro como Patrimônio Cultural do Brasil. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/documentos-doprocess/dossie-de-registro-choro/>. Acesso em: 13 jul. 2025

CIT, Simone. *Pedro e o Choro*. Curitiba: Edição do autor, 2008.

DINIZ, André. *Joaquim Callado: o pai do choro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>. Acesso em: 03 jul. 2022.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrgio. *Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora*. Curitiba: CRV, 2016.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira; PETERS, Ana Paula. O choro, a apreciação musical ativa e o desenvolvimento cognitivo e musical dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da Abem*, [S.l.], v. 28, p. 363-383, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/980>. Acesso em 2 jul. 2025.

SANTOS, Alex Stefani dos; TLAES, Jefferson; LIMA, Cláudia Araújo de. Musicalização na Educação Infantil: o “Choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem. *Revista Simbiótica*, [S.l.], v. 4 (2017), n. 2, 75-86, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5759/575967288003.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SÈVE, Mário. O fraseado do Choro: algumas considerações rítmicas e melódicas. In: III



Educação Musical, Mundo do Trabalho
e a Construção de uma Sociedade Democrática

Curitiba | 03 a 07 de novembro

2025

Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música, n.3, 2014, Rio de Janeiro. *Anais do III SIMPOM*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015, 1147-1157

