

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

LORENA MONTEIRO NERES DE LIMA

ATYGUATÁ:
GUIA DIDÁTICO DE MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II
UTILIZANDO PERCUSSÃO CORPORAL

MANAUS

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

LORENA MONTEIRO NERES DE LIMA

ATYGUATÁ:

GUIA DIDÁTICO DE MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II
UTILIZANDO PERCUSSÃO CORPORAL

Dissertação apresentada à Banca de defesa do
Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES.
Linha de pesquisa: Processos de ensino,
aprendizagem e criação em artes. Orientador:
Prof. Dr. Jackson Colares da Silva

MANAUS
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- M775a Lima, Lorena Monteiro Neres
 Atyguatá: guia didático de musicalização para professores de
 arte do ensino fundamental II utilizando percussão corporal. -
 2026.
 41 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Jackson da Silva Colares.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Manaus, 2026.
1. Ensino de arte. 2. Ensino fundamental. 3. Percussão corporal.
 4. Musicalização. I. Colares, Jackson da Silva. II. Universidade
 Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação Profissional
 em Artes. III. Título
-

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

LORENA MONTEIRO NERES DE LIMA

ATYGUATÁ:
GUIA DIDÁTICO DE MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE ARTE DO
ENSINO FUNDAMENTAL II UTILIZANDO PERCUSSÃO CORPORAL

Dissertação apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Artes- PROFARTES.
Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Aprovado em: 18 /03/ 2026

BANCA

EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. Jackson Colares da Silva

Membro: Prof. Dr. Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto

Membro: Prof. Dr. Hugo Eustáquio de Faria Pinheiro

Suplente: Prof. Dr. Hermes Coelho Gomes

Suplente: Dr. Marcicley Rego Raposo

MANAUS
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, à minha família, que
fora o primeiro espaço formativo na
transmissão de valores dos quais me apego
até os dias de hoje. Que sempre seja um
lugar onde os talentos são cativados e as
vozes não são abafadas.

AGRADECIMENTO

Agradeço, de antemão, a esta instituição que a cada dia cumpre com seu papel transformador na produção de conhecimento e desenvolvimento científico. Também por sempre fomentar um ambiente que proporciona autonomia crítica mediante os enfrentamentos da sociedade.

À minha família, que de forma incondicional sempre está disposta a me apoiar e a tornar a vida muito mais leve sob o olhar amável e protetor de cada um. Cordialmente, cito meu pai, que nos últimos anos vivenciou dolorosos momentos, mas que com sua força vigorou e sempre manteve o sorriso nos lábios. À minha mãe, sempre tão cuidadosa, zelosa e acolhedora. À Larissa, minha irmã mais velha, fonte de inúmeras lembranças tão valiosas e belas. A Leonardo, meu irmão mais novo, a quem tenho tanta estima e admiração. A Bruna, lírio inesgotável, que por tantas vezes foi sinal de resiliência, ouvido atento e lugar de amor.

Aos professores deste programa, que contribuíram de forma significativa na minha jornada científica, em especial, ao meu orientador Jackson Colares, por sua colaboração essencial no desenvolvimento desta pesquisa

Lista de Imagens

Figura 1 - Zonas da Cidade de Manaus	17
Figura 2 - População por bairros	18
Figura 3 - Densidade demográfica	18
Figura 4 - Sugestões de músicas e andamentos	43
Figura 5 - Palma	44
Figura 6 - Batida no Peito.....	44
Figura 7 - Atrito de mãos	45
Figura 8 - Batida na perna	45
Figura 9 - Estalo de dedos	45
Figura 10 - Batida na bochecha	45
Figura 11 - Estalo de língua	46
Figura 12 - Vibração bilabial.....	46
Figura 13 - Sequência Rítmica.....	46
Figura 14 - Musicograma	47
Figura 15 - Célula rítmica do baião.....	47
Figura 16 - Sequência Rítmica com Percussão Corporal	48
Figura 17 - Musicograma	48
Figura 18 - Célula rítmica da "Palminha"	49
Figura 19 - Célula Rítmica da "Palminha" (Silabação Rítmica)	49

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Gênero e idade	69
Gráfico 2 - Local de residência.....	70
Gráfico 3 – Local de nascimento	70
Gráfico 4 – Alunos com formação musical.....	71

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Sugestões de músicas nacionais.....	41
Tabela 2 - Sugestões de músicas internacionais.....	41
Tabela 3 - Sugestões de músicas nacionais.....	42
Tabela 4 - Sugestões de músicas internacionais.....	42

Sumário

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	OBJETIVOS	16
2.1.	OBJETIVO GERAL	16
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
3.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
3.1.	A CIDADE DE MANAUS	16
3.2.	ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS.....	19
3.3.	BAIRRO NOSSA SENHORA APARECIDA.....	20
3.4.	ESCOLA ESTADUAL VICENTE SCHETTINI.....	22
3.5.	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	23
3.6.	GRUPO FOCAL	24
4.	METODOLOGIA	25
4.1.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
4.1.1.	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO –REVISÃO DA LITERATURA	28
4.2.	COLETA DE DADOS POR QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	29
4.3.	DEPOIMENTOS	31
5.	CRONOGRAMA	31
6.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
6.1.	MUSICALIZAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL	32
6.2.	ENSINO DE PERCUSSÃO CORPORAL	36
7.	CONSTRUÇÃO DO GUIA DIDÁTICO.....	39
7.1.	ETAPA I –MÚSICA E MOVIMENTO	40
7.1.1.	EXERCÍCIO A –CORPO EM MOVIMENTO.....	40
7.1.2.	EXERCÍCIO B –DURAÇÃO E ACENTO	41
7.1.3.	EXERCÍCIO C –JOGO DO ANDAMENTO	42
7.1.4.	EXERCÍCIO D –DESAFIO DA CRIATIVIDADE.....	43
7.2.	ETAPA II.....	44
7.2.1.	EXERCÍCIO A –EXPLORANDO OS SONS DO CORPO.....	44
7.2.2.	EXERCÍCIO B –SEQUÊNCIA RÍTMICA.....	46
7.3.	ETAPA III –PERCUSSÃO CORPORAL COM MUSICOGRAMA	47
7.3.1.	EXERCÍCIO A –AMÚSICA “TUM TUM TUM”	47
7.3.2.	EXERCÍCIO “B” –CRIANDO SEU PRÓPRIO MUSICOGRAMA.....	48
7.4.	ETAPA 4 –BOI BUMBÁ DE PARINTINS COM PERCUSSÃO CORPORAL	48
7.4.1.	EXERCÍCIO “A “	48
7.4.2.	EXERCÍCIO “B”	49
7.4.3.	ETAPA 5 –IMPROVISACÃO COM O CORPO	49

7.4.4.	EXERCÍCIO “A” – OS ALUNOS FORMAM UMA RODA.....	49
7.4.5.	EXERCÍCIO “B” SONS DA NATUREZA	50
8.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS INICIAIS	50
9.	RESULTADO DAS ENTREVISTAS.....	52
10.	REFERÊNCIAS.....	57

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver um guia didático de musicalização com o uso de percussão corporal direcionado para alunos do Ensino Fundamental II. A aplicabilidade deste material didático é destinada às aulas de Arte da Educação Básica, integrando métodos de ensino coletivo às práticas de percussão corporal em espaços receptivos ao ensino de música. A metodológica adotada é a *Design Based Research – DBR*, constituída por um processo de pesquisa bibliográfica, coleta de dados e repetição periódica. Com base na necessidade de procedimentos metodológicos para professores do componente Arte, este guia oferece uma sequência didática a estes operadores com propósito de direcionar e ampliar as alternativas potentes de ensino nos ambientes educativos.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Percussão Corporal; Ensino Fundamental II; Musicalização

ABSTRACT

This study aimed to develop a didactic guide for music education using body percussion, targeted at lower secondary school students (Ensino Fundamental II). The applicability of this teaching material is intended for Arts classes within Basic Education, integrating collective teaching methods with body percussion practices in environments receptive to music instruction. The methodology adopted is Design- Based Research (DBR), consisting of a process of literature review, data collection, and cyclical repetition. Based on the need for methodological procedures for Arts educators, this guide offers a didactic sequence to support these practitioners, with the purpose of guiding and expanding powerful teaching alternatives within educational settings.

Keywords: Arts Education; Body Percussion; Lower Secondary Education; Music Education

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de música no cenário da educação básica tem ganhado maiores proporções no que se refere a novas propostas e abordagens para uma educação musical efetiva em sala de aula. Isto só se tornou possível através da Lei 11.769 decretada 18 de agosto de 2008, que garante a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular das escolas de ensino básico no Brasil. Para isto, torna-se indispensável uma reflexão mais abrangente sobre diferentes formas de abordar música nesse contexto. (SEALF; MEC, 2021) destaca:

Normalmente um processo de musicalização explora experiências sonoras, jogos e brincadeiras envolvendo movimentos, gestos e cantares, além de composições e improvisações diversas. Exploram-se, por exemplo, parlendas para introduzir e conduzir atividades envolvendo a noção de arranjo ou de composição musical, objetos sonoros e sons obtidos a partir da percussão corporal para introduzir e conduzir atividades rítmicas, ou até mesmo um tipo de escuta contemplativa e atenta dos sons do ambiente no intuito de desenvolver uma percepção mais aguçada dos timbres e das características dos sons.

No tocante a essa temática de processos de ensino, a musicalização surge como elemento importante no desenvolvimento da pesquisa para arte educação. Muitas são as maneiras de se abordar a música como eixo temático em um bimestre letivo, dentre elas podemos trazer tópicos como a história da música, fundamentos da música, criação musical, apreciação musical, música e identidade cultural e outros. Dentre essas linhas de estudo temos a musicalização que nada mais é do que o processo pedagógico por meio do qual a pessoa, em certos casos na infância, é introduzida ao universo da música, desenvolvendo suas capacidades de ouvir, sentir, criar e se expressar musicalmente.

Segundo (CRISTAL, 2018) “Percebe-se que a musicalização não possui um modelo didático específico que deve ser seguido passo a passo, garantindo que um aluno seja completamente musicalizado”. Ou seja, ela pode ser implementada de diversas formas e modos, dependendo de como o professor a direciona e vivência em suas aulas. Deste modo, podemos considerar “processo” como realização contínua ou estendida de alguma atividade, logo, esta ação é entendida segundo a perspectiva do professor de música que é dimensionado ao estudante.

No conjunto de opções para se desenvolver este processo, escolhemos a percussão corporal, essa prática pode se apresentar como recurso de criação, exploração de novas possibilidades sonoras, proporciona baixo custo-benefício ou até mesmo nenhum e amplia o repertório de movimentos corporais que consequentemente trabalha a coordenação motora. Pensar a percussão corporal como uma prática que utiliza apenas o corpo como instrumento não convencional, proporciona aos educadores uma forma prática e acessível no contexto escolar. Cumpre aqui acrescentar também que além de ampliar a consciência corporal e auditiva, essa prática estimula a escuta ativa, a coordenação motora, a expressão artística e o trabalho colaborativo. É uma ferramenta pedagógica que valoriza a

inclusão, pois pode se realizada por qualquer pessoa, independentemente de formação musical prévia ou acesso a materiais específicos.

(ROSSATTO; CAMARGO, 2010) apontam que o desenvolvimento motor, ou psicomotor, constitui a base para a identificação e compreensão dos movimentos corporais humanos, mantendo uma relação cognitiva com grande parte das habilidades motoras. Essas habilidades são fundamentais para as práticas de musicalização e percussão corporal. Logo, aspectos como criatividade e improvisação estão totalmente associados a uma imersão de repetições e condicionamentos, uma vez que com essa prática o movimento é estimulado e aprendido lentamente em comunhão com o movimento natural que já apresentamos cotidianamente.

Ao refletirmos sobre a percussão corporal como estratégia de musicalização, levantam-se alguns questionamentos e indagações como: é possível que alunos da educação básica sejam musicalizados durante o tempo de aula da disciplina de artes? Quais as dificuldades apresentadas em alunos de turmas do ensino fundamental II? Essa abordagem precisa de alterações, adaptações ou mudanças para que alcancem o objetivo de musicalizar em sala de aula? Partindo desse pensamento, nossa pesquisa se propõe a dimensionar essas problemáticas e estudar o refinamento desses métodos de ensino.

A elaboração de um guia didático musical, que intitulemos como *Atyguatá*: Guia didático de musicalização para professores de arte do ensino fundamental II utilizando percussão corporal surge como possibilidade para estes profissionais do ensino arte - música que buscam nas ferramentas de construção pedagógica um modelo de estrutura e alinhamento entre seus objetivos, ou seja, reitera a importância de se organizar e produzir materiais didáticos, que enriqueçam e favoreçam a articulação entre os conteúdos teóricos e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos de forma contextualizada, reconhecendo a inter-relação entre diferentes áreas do conhecimento. Contribuindo para a construção de uma visão integrada e significativa da aprendizagem, situando os conteúdos no tempo, no espaço e no contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

A escolha para o título do guia se deu a partir de uma procura por um ponto de identificação cultural e de pertencimento, considerando que o nome *Atyguatá* tem raízes indígenas e deriva do Tupi-Guarani. Segundo (NAVARRO, 2013) a palavra *Atyguatá* pode ser entendida melhor quando desmembrada em raízes: “Aty” (reunião, encontro, assembleia) e “Guatá” (andar, caminhar, movimentar-se, indicando ação ou deslocamento rítmico). Por isso, o termo sugere uma ação coletiva em movimento ou movimento com intenção e ritmo, podendo ser lido como: “bater com propósito” ou “percutir em conjunto”. Nesse sentido, a prática coletiva representa uma ideia de movimento em grupo, onde todos com sua individualidade compõem um todo a ser formado, como a percussão corporal.

Portanto, todo o caminho a ser percorrido nesse estudo se baseia numa pesquisa bibliográfica, na busca de esclarecer e fundamentar esse processo investigativo. Pretende-se conceituar e aprofundar termos importantes para o texto e levantar dados de grau estatístico e descritivo. Com vista na obtenção de informações pertinentes, a coleta de dados em questão se configura em ações

concernentes a observações, intervenções, repetições e coleta de dados por depoimentos e questionários.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Desenvolver um guia didático para utilização da percussão corporal como estratégia de musicalização dos alunos do ensino fundamental II – ano finais no horário regular das aulas de arte.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o papel da musicalização e da percussão corporal no processo de ensino- aprendizagem nas aulas de Artes no Ensino Fundamental II;
- Investigar como a percussão corporal pode contribuir para o desenvolvimento da percepção rítmica, da coordenação motora e da expressão corporal dos alunos.
- Implementar atividades práticas de percussão corporal com turmas do Ensino Fundamental II, observando o engajamento e o envolvimento dos estudantes.
- Avaliar os impactos das atividades de percussão corporal na musicalização dos alunos, bem como na sua participação, criatividade e sensibilidade artística.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1. A CIDADE DE MANAUS

A cidade de Manaus foi fundada segundo o (IGHA, 2001) por volta de 1669, pelo português Francisco da Motta Falcão, instituída à época como o forte de São José do Rio Negro, considerada uma proteção militar construída para evitar invasões estrangeiras. A localidade era habitada por diversos povos indígenas principalmente os Barés, Banibas, vale ressaltar que o ganho populacional a partir da data de fundação está completamente relacionada à ocupação portuguesa em meio ao período colonial.

Atualmente e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimados em 2020 e divulgados pela (SEAS - AM, 2021), Manaus, capital do estado do Amazonas, se destaca como a cidade mais populosa e influente da Amazônia Ocidental, com uma população estimada em 2,21 milhões de habitantes. Deste total, 922.272 são mulheres e 879.742 são homens, distribuídos entre as zonas urbana e rural do município. Situada às margens do rio Negro, nas proximidades do seu encontro com o rio Solimões, Manaus ocupa uma posição estratégica na região amazônica, desempenhando um papel central no desenvolvimento econômico, cultural e ambiental. Além disso, o município é notável por sua riqueza em biodiversidade e por abrigar uma área privilegiada da Floresta Amazônica, contribuindo significativamente para a preservação dos ecossistemas tropicais.

No que se refere a cultura, (CONCULTURA, 2016) “Manaus se tornou um lugar

acolhedor para receber um contingente de músicos, atores, atrizes, cantores líricos e bailarinos, oriundos dos mais diversos quadrantes da Terra, que se instalarão e formarão uma classe teatral”. Ou seja, um lugar que aos moldes de diversos estímulos culturais, foi construindo sua identidade marcante. “Sobretudo, notáveis artistas ganharam espaço seja no campo das letras, da música, das artes visuais, do cinema e da dança”. Sua tradição no aspecto cultural se tornou expressivo nacionalmente, apoiado aos desdobramentos da riqueza indígena. Tendo isto em vista, as manifestações populares são fundamentais para os festejos nos meses de janeiro e junho, onde a população ganha autonomia com apresentações compostas por grupos independentes em bairros por toda cidade. Incentivos culturais como festivais folclóricos ocorrem anualmente e consequentemente fomentam a preservação da cultura regional e diversidade etnocultural.

Manaus é dividida em sete zonas geográficas: Norte, Sul, Centro-Sul, Leste, Oeste, Centro-Oeste e Rural-Ribeirinha. Segundo o censo de 2010, a Zona Norte é a mais populosa, com 501.055 habitantes, enquanto a Zona Leste detém a maior área territorial, abrangendo 15.568,39 hectares. A cidade desempenha um papel fundamental como centro econômico da região, abrigando importantes indústrias de diversos setores na Zona Franca de Manaus, um polo industrial com incentivos fiscais que atrai empresas nacionais e multinacionais, fortalecendo o comércio. (HOLLAND et al., 2018) abordam sobre o surgimento da Zona Franca de Manaus, que em sua amplitude tem o objetivo de aumentar os incentivos fiscais em território amazonense e atualmente o Polo Industrial de Manaus (PIM) abriga uma variedade de setores como bens de informática, eletroeletrônicos, metalurgia, mecânica, química, automotivo (duas rodas), editorial e gráfico, têxtil, bebidas e mobiliário. Essas indústrias, distribuídas em 496 projetos industriais aprovados, empregam diretamente cerca de 87 mil trabalhadores. Consoante a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDECT) administrativamente, Manaus é composta por 63 bairros, definidos legalmente em 2010, distribuídos em diferentes zonas distritais: Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II, Zona Sul, Zona Rural, Zona Ribeirinha e Zona Rural Rodoviária.

Figura 1 - Zonas da Cidade de Manaus



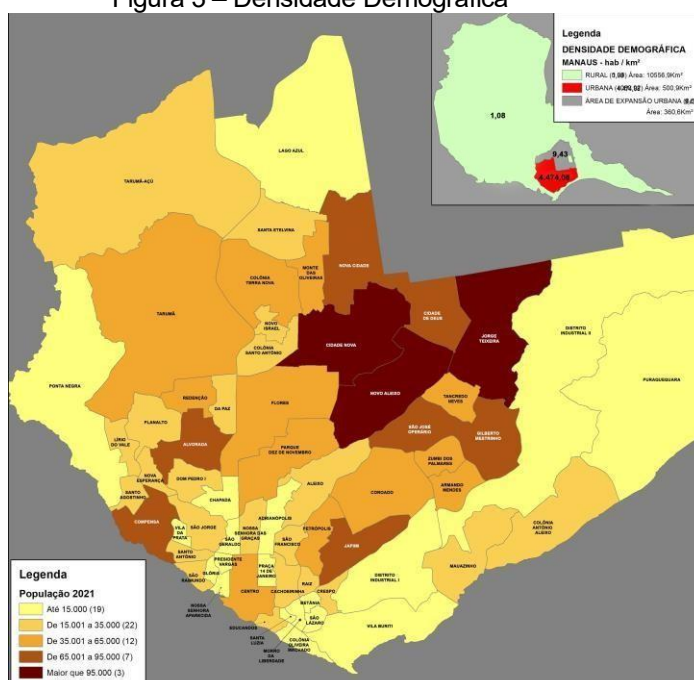
Fonte: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação SEPLANCT, 2017.

Figura 2 – População por bairros

ZONA ADM	BAIRRO	POPULAÇÃO		Renda Mensal (R\$)	Número de Eleitores	PERÍMETRO (ha)
		IBGE 2010	ESTIMATIVA 2015	IBGE/2010	TRE/2012	PMV/2015
CENTRO-OESTE	ALVORADA	17.227	73.790	1.171	65.773	553,18
	DA PAZ	12.229	17.340	1.364	1.364	240,97
	DON PEDRO	15.308	13.431	2.426	13.408	275,18
	PLANALTO	13.028	13.531	2.500	4.500	429,23
CENTRO-SUL	REDENAÇÃO	36.028	43.194	1.050	25.770	390,16
	ADRIANÓPOLIS	7.487	11.150	4.814	11.268	240,45
	ALBUINO	18.452	25.586	4.910	16.169	418,34
	CHAPADA	9.718	12.758	1.096	7.855	743,27
LESTE	FLORES	44.686	54.933	7.911	14.571	191,53
	NOVA SRA. DAS GRAÇAS	14.204	17.253	1.207	7.217	211,32
	PARRAL 18 DE NOVENO	35.887	47.130	8.512	40.657	871,12
	SÃO GERALDO	7.556	8.677	1.806	12.642	394,58
NORTE	ARMANDO MENDES	20.887	32.302	807	16.168	597,65
	COLÔNIA ANTÔNIO ALEIXO	11.800	18.958	714	9.733	979,62
	CORCADO	46.234	58.641	1.049	44.418	191,62
	DISTRITO INDUSTRIAL II	-	4.252	-	5.137	-
OESTE	GRANITO MEYERHOFF	-	43.300	-	9.113	707,15
	JORGES TEIXEIRA	50.645	118.895	738	44.819	1557,15
	MAIAZINHO	15.547	25.901	754	10.338	748,63
	PURACURUÇARA	5.432	6.687	880	1.974	455,69
SUL	SÃO JOSE OPERÁRIO	103.936	75.558	910	84.137	543,18
	TACONDO NOVO	43.161	51.752	706	20.725	394,64
	ZUMBI DOS PALMARES	32.674	40.148	725	19.452	251,65
	-	-	80.695	-	17.058	876,36
NORTE	COSMOPOLIS	286.280	318.323	1.574	382.074	1409,38
	COLÔNIA SANTO ANTONIO	15.853	21.141	925	1.163	342,08
	COLÔNIA FORTA NOVA	47.558	51.472	761	14.298	245,98
	LAGO AZUL	-	8.715	-	814	286,67
OESTE	MONTI DAS OLIVEIRAS	27.587	45.863	743	6.671	481,50
	NOVA CIDADE	-	48.030	-	1.325	1.064,48
	NOVO ALEJO	-	110.320	-	973	37.589
	NOVO ISRAEL	14.265	13.230	752	14.572	340,14
SUL	SANTA ESTELINA	23.627	23.986	834	13.095	460,45
	COMENDADA	34.025	35.592	1.011	84.302	508,27
	GLÓRIA	8.219	13.255	906	11.021	49,47
	LIBERDO VALE	26.450	34.530	1.006	14.529	214,05
OESTE	NOVA ESPERANÇA	15.221	23.227	1.507	14.563	347,78
	PONTA NEGRA	2.748	5.717	9.302	-	243,04
	SANTO AGOSTINHO	15.773	18.947	1.401	9.764	349,07
	SANTO ANTONIO	20.027	22.580	1.248	10.525	113,11
SUL	SÃO JOSE	24.588	34.714	1.361	24.002	330,55
	SÃO RAFAEL	16.304	17.570	1.225	15.404	113,45
	TARUMÁ	26.300	32.038	914	8.511	389,07
	TARUMÁ-NOVO	-	13.753	-	4.038	4807,05
SUL	VILA DA PRATA	11.461	12.626	1.045	8.877	46,13
	BOA VISTA	11.629	12.425	1.038	10.051	522,17
	CACHOEIRINHA	18.700	13.353	1.414	20.649	197,71
	CENTRO	28.306	37.892	1.917	32.544	426,94
SUL	COLÔNIA OLIVEIRA MADRUGADA	12.653	9.713	928	6.822	340,01
	CHESPO	9.373	17.643	906	11.058	110,11
	DISTRITO INDUSTRIAL I	25.120	3.692	1.006	-	138,59
	EDUCANDOS	15.675	18.127	907	23.941	40,83
SUL	IMPIR	52.643	61.943	1.418	43.813	347,63
	MORRO DA LIBERDADE	13.046	13.596	911	11.084	71,27
	NOVA SRA. APARECIDA	6.284	7.589	1.704	5.982	60,85
	PETROPOLIS	41.228	47.057	1.054	41.596	334,3
SUL	PRACA 14 DE JANEIRO	11.409	11.704	1.263	12.768	390,34
	PRFESIDENTE VARGAS	9.738	15.071	1.317	4.684	56,7
	RAIO	15.724	15.136	1.291	7.294	46,50
	SANTA LUZIA	8.133	7.420	1.075	11.924	27,39
SUL	SÃO FRANCISCO	16.226	18.333	1.360	15.798	162,24
	SÃO LAZARO	11.368	13.627	1.295	10.499	81,73
	VILA BURITI	1.839	2.036	2.420	1.353	1804,06
	ÁREA DE EXPANSÃO URBANA (A)	2.217	3.163	-	-	-
TOTAL URBANA		3.752.861	2.844.120	95.838	5.173.034	4839,82
ZONA RURAL		8.239	10.428	-	-	8.086
TOTAL MUNICÍPIO		3.861.101	2.854.548	-	5.173.034	-

Fonte: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação SEDECT, 2021.

Figura 3 – Densidade Demográfica



3.2. ZONA SUL DA CIDADE DE MANAUS

A Zona Sul de Manaus é uma das regiões mais importantes da capital amazonense, em concordância com o IBGE, a zona referida contém 18 bairros, contendo cerca de 308.340 habitantes. Conforme explicitam (COSTA; SCHMIT, 2010) é importante considerar que a Zona Sul foi a primeira área a ser ocupada em Manaus, concentrando as atividades comerciais ligadas à Zona Franca e abrigando o principal porto hidroviário da cidade, fazendo a ligação entre a capital e os demais municípios do Estado Amazonas. Contudo, com o crescimento populacional na Zona Leste, esse papel foi perdido a partir do ano 2000.

Localizada às margens do rio Negro, essa zona abriga o Centro de Manaus, onde a cidade teve início, e concentra uma rica herança arquitetônica, além de ser um polo de comércio, serviços e turismo. Segundo(ANDRADE, 2021) “A Zona Sul: constitui principal referência cultural e arqueológica, em especial pela localização do seu Centro Histórico, constituído pelo Setor 1 e Subsetores Centro Antigo e Sítio Histórico, além de ser o maior centro de negócios da Cidade.”

Com grande investimento no setor arquitetônico, o centro da cidade é o espaço que abrange uma quantidade interessante de edifícios com características europeias, catedrais com arte gótica, pinturas com estética inspirada em artistas barrocos, se tornara assim um marco visual para os habitantes da própria capital do estado como para os turistas. (MONTEIRO, 2021) aborda o retrato dos prédios históricos do centro de Manaus.

Sobre os espaços de cultura que ainda permanecem ativos, muitos recebem um público mais ligado à arte em geral. O Teatro Amazonas, por exemplo, uma das arquiteturas mais robustas do centro histórico atrai muitos turistas e oferece palco para os artistas locais, os nacionais e os internacionais; outro imponente prédio é o do Paço da Liberdade que se situa em frente de umas mais belas praças com estrutura refletida no modelo europeu, há uma fonte, um coreto e um bonito jardim em seu entorno. O Paço da Liberdade é uma construção feita na arquitetura neoclássica e já foi sede da prefeitura de Manaus.

Quanto aos fatores culturais presentes ainda no primeiro bairro do município, o centro, é o berço da história de Manaus, oferecendo atrações culturais e turísticas que refletem o apogeu da cidade durante o ciclo da borracha e que atualmente são ambientes de muita demanda. Dentre seus principais pontos turísticos e cartões postais estão o Teatro Amazonas, Palácio Rio Negro, Mercado Municipal Adolpho Lisboa, Porto de Manaus, a Igreja e Largo São Sebastião, Mirante Lúcia Almeida, Largo São Sebastião, Feira da Eduardo Ribeiro, Bar do Armando, Bar Caldeira, Palacete Provincial, Praça do Congresso, Praça da Polícia, Praça da Saudade e inúmeros outros centros de atividades culturais.

(NETO, 2022) evidencia o olhar caracterizado pelo uso predominantemente comercial e de serviços com o passar dos anos, o centro de Manaus apresenta uma clara sazonalidade na frequência de pessoas. A ausência de moradias e a baixa utilização pela população provocam o esvaziamento do bairro à noite. Assim, após um período diurno de intensa movimentação, os espaços públicos e privados ficam

ociosos, contribuindo para a sensação de abandono da área.

(VILLANOVA, 2008) traz em sua narrativa sobre a história das construções de teatros por todo o Brasil e a inevitável construção do Teatro Amazonas no centro de Manaus, que logo depois, se tornara um símbolo concreto do cenário da cidade amazonense, embora enfrentasse uma controvérsia no contexto político e cenário social da época.

Quanto a população e urbanismo, a Zona Sul possui uma população diversa, mistura áreas residenciais tradicionais, centros comerciais e importantes pontos turísticos, tendo um forte fluxo de pessoas. É uma região de grande densidade populacional, com bairros nobres e populares, refletindo a pluralidade da cidade. Não podemos deixar de retratar o número expressivo de prédios históricos abandonados, depreciados pelo tempo e pela expressiva quantidade de moradores de rua presentes nas praças públicas e que muitas vezes se abrigam durante as madrugadas nas calçadas de comércios de ruas consagradas da cidade.

Outros bairros da referida zona, também reverberam à fé e o entusiasmo cultural, como A Praça 14 que abriga duas igrejas muito frequentadas pelos fiéis católicos, como a Catedral de São José Operário que todos os meses ao dia 19 recebe inúmeras pessoas que participam das celebrações e que movimentam consequentemente o comércio pela presença de “feirantes”, pessoas que concorrem a feira para comprar e vender. Ainda, a igreja de Nossa Senhora de Fátima, que durante seus festejos recebem católicos de diversos lugares do município.

Adicionalmente, no que contempla as expressões da cultura popular da dança, a zona sul é aclamada por representar em seus bairros grupos de ciranda, quadrilhas de São João e escolas de samba.

Nesse sentido, os bairros aqui citados no texto não representam a totalidade de toda zona sul de Manaus, todos apresentam uma pluralidade, diversidade e suas particularidades que os tornam importantes para a construção da narrativa sobre a localidade.

Figura 4 - Lista de bairros da zona sul e quantidade populacional

SUL	BETÂNIA	10.946	13.703	1.028	8.391	52,51
	CACHOEIRINHA	16.948	21.217	1.414	13.852	197,71
	CENTRO	33.183	41.541	1.927	25.738	426,94
	COLÔNIA OLIVEIRA MACHADO	8.506	10.648	939	5.141	140,01
	CRESPO	15.451	19.343	908	9.340	110,11
	DISTRITO INDUSTRIAL I	2.708	3.390	1.008		1168,59
	EDUCANDOS	15.857	19.851	907	11.265	82,83
	JAPIIM	53.370	66.813	1.418	38.579	547,63
	MORRO DA LIBERDADE	11.909	14.909	931	10.498	71,37
	NOSSA SRA. APARECIDA	6.996	8.758	1.764	4.711	66,85
	PETRÓPOLIS	41.210	51.590	1.094	37.264	324,1
	PRAÇA 14 DE JANEIRO	10.250	12.832	1.283	11.755	100,34
	PRESIDENTE VARGAS	7.944	9.945	1.327	3.526	56,7
	RAIZ	14.122	17.679	1.293	9.382	85,92
	SANTA LUZIA	6.503	8.141	1.075	6.558	27,39
	SÃO FRANCISCO	16.824	21.062	1.385	13.807	162,28
	SÃO LÁZARO	11.934	14.940	1.299	9.230	81,73
	VILA BURITI	1.827	2.287	2.430	591	1004,96

Fonte: Secretaria de Estado e Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Educação. 202

3.3. BAIRRO NOSSA SENHORA APARECIDA

Localizado na Zona Sul, faz divisa com os bairros Centro, São Presidente

Vargas, São Raimundo e Glória. Sua posição privilegiada oferece fácil acesso a vias principais, facilitando a mobilidade para outras regiões da cidade. O bairro chegou a receber outros nomes, porém, adotou o nome Nossa Senhora Aparecida com a chegada dos padres Redentoristas. O bairro leva o nome em homenagem à Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil, o que reflete uma forte presença de tradições religiosas na comunidade e que é de fundamental importância para os desdobramentos identitários desta comunidade.

O bairro Aparecida como chamado popularmente pelos antigos moradores, traz consigo diversas construções que são elementos valiosos para a representatividade do bairro. Dentre elas, a Fábrica de Cerveja Miranda Corrêa, a Antiga residência dos padres Redentoristas, a Usina termoeletrica da Aparecida, antiga Estação dos bondes em Manaus, o Clube de mães, as igrejas Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Ponte Senador Fábio Lucena. À priori, essa localidade está cheia de representações na esfera social, sendo a Catedral Nossa Senhora Aparecida um dos lugares mais visitados pela comunidade católica em Manaus.

A igreja tem sido cenário de missas, cerimônias de casamento, batizados, confissões e de inúmeras novenas, com programação fixa da paróquia durante as terças-feiras de cada semana, onde ocorrem inúmeras celebrações ao longo do dia. No dia 12 de outubro é comemorado o dia da padroeira e envolve a participação de milhares de católicos que peregrinam numa caminhada nos entornos de ruas do centro de Manaus e culminam retornando às instâncias da capela com a missa.

Além disso, a identidade cultural do bairro se encaminha pela expressão de diversos grupos como, a Escola de Samba Mocidade Independente de Aparecida se consagrou tricampeã do Grupo Especial das escolas de samba de Manaus. É conhecida por deter a maior quantidade de títulos no carnaval de Manaus com 28 vitórias. A agremiação foi criada no dia 25 de março de 1980 e oferece atualmente cursos de percussão durante todo o ano. A escola de samba apresenta significativa importância cultural, sempre trazendo temas pertinentes para o contexto social e promove um espaço de fomento à música, ainda mais nos aspectos de ritmo na comunidade.

Com o intuito de evidenciar focos referenciais na localidade, sabe-se que o bairro Aparecida faz fronteira com o bairro São Raimundo e a Ponte Fábio Lucena, que segundo (DUARTE, 2009) cogitou-se receber outros nomes, mas se determinou em homenagear o bancário e jornalista.

A ponte surgiu como resultado de projetos de urbanização da cidade manauara e se tornou uma das construções mais relevantes no que tange a deslocamento de pedestres e veículos. (DUARTE, 2009) afirma que:

Em 1912, Frank Lima, saiu da prefeitura e deixou para a administração seguinte a missão de construir essa ponte. No entanto, foi na gestão municipal de Amazonino Mendes que a ideia se transformou em anteprojeto, sendo convertida em projeto no segundo governo estadual de Gilberto Mestrinho, que iniciou a edificação em 1986. Iniciada por Gilberto Mestrinho, a Ponte Senador Fábio Lucena foi concluída pelo governador seguinte, Amazonino Mendes, que a inaugurou no dia do seu aniversário, 16 de novembro de 1987.

Portanto, muitas são as referências visuais e simbólicas que manifestam elementos da cultura nesta parte da zona sul, logo, pode-se considerar sua importância para a sociedade como um todo. A comunidade da Aparecida sempre está ativa seja na esfera cultural, como social e isso destaca sua singularidade no cenário de Manaus.

3.4. ESCOLA ESTADUAL VICENTE SCHETTINI

Fundada em 1950 pela missão dos Padres Redentoristas da Amazônia, a escola teve sua origem na antiga subdivisão de uma unidade militar da Escola Estadual Nossa Senhora de Aparecida e passou a se chamar Escola de 1º Grau “Vicente Schettini”. Segundo o Projeto Político Pedagógico (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR- SEDUC, 2024) LDB 9394/96, BNCC e RCA da Escola Estadual Vicente Schettini informa que:

[...] Foi criada pelo Decreto Governamental nº 6.470, publicado no Diário Oficial do dia 22 de julho de 1982, no governo de Paulo Pinto Nery recebeu a denominação de Escola Estadual Vicente Schettini em homenagem ao Professor Vicente Schettini que trabalhou muitos anos nesta escola e apresentava um vasto curriculum. Em sua biografia consta que, ele é filho legítimo de Antônio Schettini Damião e Catarina Yaselli Schettini, nascido em 03 de maio de 1920, em Manaus, no lugar denominado Ponta do Ismael (atualmente bairro da Compensa) e faleceu no dia 2 de abril de 1969.

Vicente Schettini iniciou sua carreira docente em 1943, no Colégio Dom Bosco. Ao longo dos anos, lecionou em diversos estabelecimentos de ensino em Manaus, como o Colégio Brasileiro, a Escola Técnica de Comércio Sólon de Lucena, a Escola São Francisco de Assis e o Ginásio Nossa Senhora Aparecida, este último sob a gestão do Padre Tiago. Suas disciplinas incluíam Ciências Naturais, Matemática (1º ciclo), Química, Física, História Natural, Biologia (2º ciclo) e Contabilidade Geral, Comercial e Indústria, tanto para cursos básicos quanto técnicos. Além da carreira no magistério, Schettini possuía os títulos de contador e secretário de Estabelecimento de Ensino Secundário. Em 10 de janeiro de 1954, a convite do Vigário de Aparecida, Padre Clemente, ele organizou o Regimento Interno do Ginásio Nossa Senhora Aparecida, passando a ministrar Matemática e Ciências. No mesmo ano, foi realizado o primeiro exame de admissão no colégio. Segundo (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR- SEDUC, 2024):

[...] A escola atendeu as mais diversas modalidades de ensino: Fundamental 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano, Médio e Educação de Jovens e Adultos / EJA. Aderiu ainda, vários Projetos da Secretaria de Educação como: Projeto Jovem Cidadão, Projeto Tempo de Acelerar, Programa Mais Educação, Projeto Reforço, Projeto Eureka, Programa Novo Mais Educação, Projeto Avançar (Correção de Fluxo), Rede de Letras e outros oferecidos pelos professores da escola (Projeto de Leituras Interdisciplinares, Gincana Cultura, Mama África, A África dos Contos).

Ao longo de sua existência, a escola foi dirigida pelos seguintes

gestores: Ruth Prestes Gonçalves, Luzilda Pimentel, Neyde de Oliveira Becharra, Maria Amélia Roque Ayude, Maria Madalena Santos, Maria do Espírito Santo Muniz, Jancicleide Santana, Maria Teresa Gonçalves, Regina Maria Cabral Freire, Marcilon Oliveira, Maria Aparecida de Oliveira da Silva, Maria Aristéia Pimentel Matos, Maria do Perpetuo Socorro Leite Maquiné, Suely da Silva Rocha, Zeneide de Araújo Ribeiro, Sandra Regina Pedrosa Vieira, Aluísio Aguiar Garcia, Caroline Queiroz de Moraes e, atualmente, Paulo Roberto Lopes Ramos. Atualmente a Escola Estadual Vicente Schettini funciona em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo alunos de 6º ao 9º ano e incorpora o formato de tempo integral – Ensino Fundamental II.

Quanto a questões socioeconômicas, a escola apresenta um perfil diversificado, com 60% dos alunos de classe média e 40% de classe baixa, sendo que a maioria destes últimos recebe o Bolsa Família. Quanto a questões inclusivas, a partir de 2018, a escola passou a adotar a Educação Inclusiva, oferecendo atendimento especializado para alunos com necessidades especiais, conforme as diretrizes da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN (Lei 9.394).

Atualmente a escola possui um quantitativo de 389 alunos, sendo 194 alunos, no turno matutino e 195 no turno vespertino e quadro de servidores possui: 01 (um) gestor, 01 (um) secretário, 01 (uma) pedagoga, 02 (dois) administrativos, 01 (um) agente de portaria (terceirizado), 01 (um) vigia, 02 (dois) auxiliares de serviços gerais terceirizados, 21 professores lotados no início do ano letivo, sendo 02 (dois) deles da Sala de Recursos.

3.5. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No contexto atual, alguns entes federados por todo o Brasil, como as Instituições de Ensino da Rede Pública têm incorporado através do Programa Escola em Tempo Integral uma nova estruturação no que se refere carga horária. Esse novo formato altera a dinâmica da quantidade de aulas e refeições oferecidas pelo Governo Federal. Logo, a Escola Estadual Vicente Schettini em 2025 se tornou parte desta iniciativa.

O Ministério da Educação tem firmado acordos com Estados, Municípios e o DF para estabelecer metas de matrículas em tempo integral, ou seja, aquelas com jornada mínima de sete horas diárias ou 35 horas semanais. Segundo (MEC, 2023)

O Programa Escola em Tempo Integral é uma estratégia do Governo Federal com fomento financeiro e apoio técnico para viabilizar o alcance da meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo Parlamento brasileiro.

Sobretudo, o objetivo do programa governamental é incentivar matrículas em tempo integral na educação básica, priorizando estudantes em maior vulnerabilidade social e seguindo a perspectiva da educação integral alinhada à BNCC. Ao ampliar a jornada para sete horas diárias ou 35 horas semanais, busca-se promover o desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes por meio de um currículo que integra experiências educativas, sociais, culturais e esportivas, tanto dentro

quanto fora da escola, com a participação ativa da comunidade escolar. Segundo (PICANÇO, 2023)

[...] Apesar de se fundamentar no PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, este Novo Mais Educação não implica em que as escolas devam ter obrigatoriamente sua jornada diária ampliada. Seu foco está no oferecimento de atividades que alcancem seus 24 fins estabelecidos, podendo ser aplicado tanto em escolas que possuem jornada integral quanto naquelas ditas regulares.

Dessa forma, reconhecendo que os recursos financeiros sozinhos não resolvem os desafios na organização dos sistemas e escolas de tempo integral, o MEC se propõe a oferecer assistência técnica para melhorar a qualidade da educação pública.

3.6. GRUPO FOCAL

Pertencente ao Ensino Fundamental Anos Finais, a turma que fora escolhida como foco para o desenvolvimento desta pesquisa é denominada 7º ano 1. O grupo é predominantemente constituído por alunos que já faziam parte da escola Vicente Schettini no ano anterior ao de 2025. Contendo 31 alunos, dentre eles, 15 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nesta turma referida, parte dos estudantes já manifestou interesse pela linguagem musical e os demais nunca tiveram contato com aulas formais de música.

Assim, a produção científica se apoia em diversas estratégias investigativas, cada uma baseada em uma abordagem metodológica distinta. Por isso, é fundamental caracterizar e contextualizar os grupos-alvo de cada estudo para garantir a eficácia na coleta e análise de dados. Quanto a abordagem qualitativa, (MARIA; GONDIM, 2003) afirmam que “o conhecimento científico é produzido por métodos baseados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e, nas ciências sociais, também éticos e antropológicos. As duas abordagens principais são a nomotética, que busca leis gerais, e a hermenêutica”.

Para que a comunidade científica obtivesse conhecimento sobre grupos focais e começar a fazer o uso deste termo passaram-se alguns anos para que se consolidasse no cenário da pesquisa (MORGAN, 2012) sendo um dos precursores deste formato, afirma que:

[...] Como uma forma de pesquisa qualitativa, grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de uma alternância entre as perguntas de um pesquisador e as respostas dos participantes da pesquisa. Em vez disso, a confiança está na interação dentro do grupo, com base em tópicos fornecidos pelo pesquisador que normalmente assume o papel de moderador. A marca registrada dos grupos focais é seu uso explícito da interação do grupo para produzir dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo.

No que se refere a grupo focal, a coleta de dados se destaca como fator essencial e característico desta abordagem de pesquisa qualitativa, proporcionando ao investigador, formas diferentes de organizar informações pertinentes para seu feito.

(BACKES et al., 2011) afirmam que o grupo focal amplia o acesso a informações sobre um fenômeno, possibilitando a geração de novas ideias ou a análise profunda de conceitos. Ele se desenvolve a partir de uma abordagem dialética, na qual os participantes, trabalhando em equipe em torno de objetivos comuns, são incentivados a transformar a realidade de forma crítica e criativa. Ou seja, com a mediação de um moderador o grupo é convidado a compartilhar experiências, pontos de vista, ideias e diferentes percepções sobre o fenômeno em discussão. Esta interação implica diretamente no formato técnico no que tange à tomada de decisões do ponto de vista analítico, hipotético e consequentemente possíveis reafirmações de teorias.

Para o cenário da pesquisa atualmente esta técnica tem sido cada vez mais utilizada, visto que, pode viabilizar um feedback até mais enriquecedor que outros métodos como, os quantitativos e os de entrevistas. Para além disso, aspectos como a contextualização do meio em que vivemos pode ser debatido e dialogado, levando em consideração as transformações sociais e comportamentais a que estamos propícios.

O grupo focal para os autores (RESSEL et al., 2008):

[...] proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente. Essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais. Gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano.

Diante do exposto, observa-se que a aplicabilidade da centralização de um tópico para factíveis desdobramentos de uma discussão mais densa e profunda, faz jus exatamente a técnica de grupo focal, que estourou a bolha das Ciências Sociais, cujo campo de pesquisa fora um dos primeiros a abordarem tais procedimentos e se popularizou entre outras áreas do conhecimento, contribuindo significativamente para o setor científico.

4. METODOLOGIA

Inicialmente, é importante destacar que a escolha de métodos e estratégias eficazes, geralmente, são fundamentais para se obter um bom êxito na pesquisa em qualquer área do conhecimento. Já para o contexto educacional, não seria diferente, uma vez que essas estratégias contribuem numa implementação factível das práticas de ensino e tornam-se fundamentais na produção de material científico para este campo do conhecimento. Para tanto, escolher uma metodologia adequada corrobora em processos mais consistentes e aporte teórico robusto.

Analisando o cenário da educação musical, a metodologia que fora escolhida nesta pesquisa é conhecida como Design-Based Research (DBR), ou pesquisa baseada em design, que consiste em uma abordagem metodológica cujo objetivo principal é investigar e propor soluções educacionais em uma conjuntura de aprendizagem. (ANDERSON; SHATTUCK, 2012) afirmam que a inserção da pesquisa

em contextos educacionais autênticos assegura a validade do estudo, permitindo que os resultados obtidos sejam aplicados de maneira eficaz na avaliação, no aprimoramento e na orientação das práticas pedagógicas, tanto no cenário investigado quanto, potencialmente, em contextos educacionais similares. Desta forma, (PEREIRA; OLIVEIRA, (2020) abordam que a “DBR, tendo apenas emergido nas últimas décadas, teve origem na procura de soluções inovadoras no âmbito da Educação, na aposta da investigação para intervir, ancorada no contexto”. Também, para reforçar este pensamento, a DBR se apoia na ideia de intervenção que atrela teoria e prática na construção de uma avaliação pedagógica genuína, partindo desse pressuposto, segundo (EASTERDAY; LEWIS; GERBER, 2014),

[...] a DBR oferece aos pesquisadores educacionais um processo de pesquisa básica inspirada pelo uso (use-inspired basic research) (Stokes, 1997; Schoenfeld, 1999; Lester, 2005), no qual os pesquisadores projetam e estudam intervenções que buscam resolver problemas práticos com o objetivo de gerar intervenções eficazes e teorias úteis para orientar o design. A DBR é importante porque reconhece que nem a teoria, nem as intervenções, isoladamente, são suficientes. O modelo clássico de pesquisa e desenvolvimento — ou seja, pesquisa básica levando à pesquisa aplicada, que por sua vez leva ao desenvolvimento e, finalmente, à criação de produtos — não funciona bem.

A título de exemplo, aprimorar ambientes de aprendizagens são essenciais para obtenção de um espaço de ensino melhor e mais preparado para lidar com os desafios encontrados no processo instrutivo dos conteúdos inerentes à educação musical. Desse modo, a (DBR) trabalha na busca por abordagens mais organizadas que agreguem numa elaboração de métodos mais potentes no campo da educação. Pois, como afirmam (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2015) a (DBR) propõe-se a superar a dicotomia tradicional entre abordagens qualitativas e quantitativas, deslocando o foco do debate metodológico para a resolução de problemas educacionais complexos. Trata-se de uma abordagem pragmática, orientada para o desenvolvimento de aplicações concretas e soluções inovadoras, em contextos educacionais autênticos. Para tanto, a DBR integra, de forma complementar e situacional, procedimentos quantitativos e qualitativos, conforme a natureza e os objetivos da investigação. Nesse sentido, perde relevância a separação rígida entre métodos, prevalecendo o uso criterioso e intencional de estratégias metodológicas que favoreçam a compreensão e a transformação das práticas educacionais.

Assim como outras abordagens metodológicas, a (DBR) se propõe a levar em consideração o contexto a que está sendo aplicada e também as experiências que surgem como elemento de caráter subjetivo e por muitas vezes muito particular, visto que traz consigo as individualidades de cada um. Ao partir deste pensamento, essas vivências podem no que lhe concerne, se desdobrar em uma série de significados distintos que se dão por meio de entrevistas, questionários, observações e análise do conteúdo adquirido a partir desses métodos.

É importante mencionar que existem diversas formas de interpretar e analisar os ganhos no processo de aprendizagem, levando em consideração fatores particulares de cada aluno, como, seu modo de adquirir e armazenar informações, o tempo estimado para que este feito aconteça, o contexto no qual está inserido, ou seja, todos esses elementos afetam direta e indiretamente as camadas da aprendizagem tanto individual, como também coletiva.

Partindo desse pressuposto, (BARAB, 2003) aborda que

a pesquisa baseada em design não é simplesmente um tipo de avaliação formativa que permite aos cientistas da aprendizagem compreender melhor a validade ecológica das afirmações teóricas geradas em laboratório. Em vez disso, é uma abordagem metodológica para gerar e desenvolver teoria nas situações em que o pesquisador está interessado em manipular o contexto para melhor compreender as condições de contorno da teoria atualizada. A pesquisa baseada em design, com sua ênfase na geração de teoria, representa uma utilidade central do trabalho de design para as ciências da aprendizagem; isso porque, de uma perspectiva da pesquisa baseada em design, o trabalho de design está a serviço da evolução da teoria e não um fim em si mesmo. É importante notar que, para muitos cientistas da aprendizagem, inclusive eu, também é necessário que o trabalho de design, além do desenvolvimento da teoria, impacte os participantes-alvo de maneira positiva.

A prática musical durante as aulas de arte passa por diversas etapas, de antemão, leva-se em consideração a receptividade da turma em relação ao interesse pelo repertório ou atividade proposta, o nível de atenção em que se encontram esses alunos e a energia que podem vir a externalizar durante a execução da prática musical. Deste modo, cabe ao docente estimular e “reger” a classe de maneira coerente ao conteúdo, mas considerando o contexto de demandas que surgem durante uma aula e outra. Tendo em conta essa premissa, compreender o processo de aprendizagem e os desdobramentos da prática em si são bases que caracterizam a uma metodologia baseada em design. (EASTERDAY; LEWIS; GERBER, 2014) declaram em sua pesquisa sobre os princípios da DBR, “[...] definimos DBR como um processo iterativo de 6 fases: foco, compreensão, definição, concepção, construção e teste, no qual outros processos científicos estão aninhados de forma recursiva

O caráter iterativo da DBR permite que essas etapas se inter-relacionem de forma flexível, com ajustes contínuos baseados em evidências circunstanciais, como citado no texto anteriormente. Além disso, a DBR incorpora, ao longo de suas fases, outros processos científicos, como experimentos controlados, análises estatísticas e estudos de caso, que são dispostos conforme a necessidade inerente a esses ciclos de repetição ou acúmulo de experiências presentes no caso em questão. Sobretudo, a capacidade adaptativa desempenhada pela DBR torna-se um fator fundamental e importante, posto que, através da sua flexibilidade se desenvolvem soluções potentes, robustecendo os espaços de aprendizagem.

Cabe aqui salientar cada fase desse ciclo de repetições, que segundo (EASTERDAY; LEWIS; GERBER, 2014) fundamentam a estrutura da DBR enquanto metodologia. 1. Foco refere-se à identificação de um problema educacional em

potencial, situado em um contexto real de aprendizagem, cuja complexidade adota o diálogo entre teoria e prática. 2. Compreensão implica a análise aprofundada do contexto, dos atores e das condições existentes, por meio de levantamento empírico e teórico, permitindo ao pesquisador captar os elementos que influenciam o fenômeno investigado. 3. Definição equivale à delimitação dos objetivos da intervenção, bem como dos princípios teóricos e pedagógicos que irão orientar o processo de design, favorecendo uma articulação explícita entre teoria e aplicação. 4. Concepção envolve o planejamento da intervenção educacional, com base nos dados obtidos nas fases anteriores. Essa etapa demanda criatividade e fundamentação rigorosa, resultando em um refinamento na proposta de solução. 5. Construção é a fase em que a intervenção é implementada e operacionalizada no ambiente real de aprendizagem, com envolvimento direto dos participantes e coleta sistemática de dados. 6. Teste refere-se à avaliação da eficácia e dos efeitos da intervenção, considerando critérios tanto teóricos quanto práticos.

Assim, o emprego da DBR gera outra perspectiva quanto a problemática levantada, trazendo um ponto de vista diferenciado para uma questão complexa e propõe um conjunto de soluções autênticas correspondentes às suas demandas. No tocante a este pensamento, a busca por inovações no ambiente educacional gera discussões, questionamentos e necessidades que almejam ser sanadas, da mesma forma que a construção de novas teorias são promovidas. (BARAB; SQUIRE, 2004) fortalecem essa ideia, na seguinte afirmação:

Essa pesquisa em design oferece diversos benefícios: resultados que consideram o papel do contexto social e têm maior potencial para influenciar a prática educacional, produtos tangíveis e programas que podem ser adotados em outros lugares; e resultados de pesquisa que são validados pelas consequências de seu uso, fornecendo evidências consequentes ou validade (Messick, 1992). No entanto, a participação em práticas educacionais locais coloca os pesquisadores no papel de designers de currículo e, implicitamente, de teóricos do currículo que estão diretamente posicionados nos contextos sociais e políticos da prática educacional (global e local) e que são responsáveis pelas consequências sociais e políticas de seus programas de pesquisa.

As práticas de sala de aula exigem que novas teorias sejam criadas, partindo de princípios sólidos e reais presentes no cotidiano de professores e alunos que diariamente estabelecem conexões com novas formas de ensino e aprendizagem. Em resumo, a iteratividade gerada como marco característico deste tipo de metodologia, é examinada através de repetições que surgem ciclicamente na proposta, desenvolvimento, observação e melhoria do método.

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO –REVISÃO DA LITERATURA

O levantamento bibliográfico traz particularidades como a coleta de dados através de análise de literatura já existente, onde o pesquisador analisa de forma metódica e organizada a teoria já difundida. A partir desta leitura aprofundada origina-

se o processo de reflexão e escrita sobre tudo o que leu. Desse modo, gera-se discussão, refinamento e atualização dos estudos no campo da ciência. (SILVA; SARAMAGO; HILÁRIO, 2021) afirmam que a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e na análise de obras publicadas que fundamentam teoricamente um trabalho científico. Esse processo demanda do pesquisador dedicação, estudo e reflexão crítica, sendo essencial para a construção do referencial teórico. Seu principal objetivo é reunir, examinar e interpretar contribuições acadêmicas previamente divulgadas, a fim de oferecer suporte conceitual e embasamento à investigação em desenvolvimento.

(SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021) destacam que o processo de revisão literária pode ocorrer por meio de buscas em bases especializadas, como Google Acadêmico, Google Livros, bibliotecas físicas e digitais, catálogos de editoras, periódicos científicos, teses, dissertações, anais disponibilizados pela CAPES, entre outros repositórios reconhecidos. Também podem ser utilizados documentos legais, como leis e normativas, além de materiais complementares como CDs, palestras, transmissões ao vivo (lives) e outras mídias desde que provenientes de fontes confiáveis. O pesquisador poderá utilizar palavras-chave para localizar obras relevantes que contribuam para a fundamentação teórica, a delimitação do problema e a validação das hipóteses da pesquisa.

Considerando esse pressuposto, para embasamento de nossa pesquisa foram usadas diversas palavras-chave, cabendo aqui citar algumas delas, como: “musicalização; percussão corporal; educação musical”. A seleção de materiais contempla a escolha por fontes reconhecidas cientificamente e também pela busca de novos autores, para uma atualização de textos e novas perspectivas sobre o fenômeno em análise. Pode-se levar em consideração aspectos como métodos, ou seja, por quais meios o autor chegou a estes resultados e quais argumentos são fortalecidos ao longo da pesquisa. Para isto, (GALVÃO, 2009) reforça:

[...] a elaboração do levantamento bibliográfico deve estar fortemente relacionada à especificação do tema da pesquisa científica a ser realizada. Um modo para se iniciar a delimitação do tema de pesquisa é responder às seguintes questões: o que se pretende pesquisar cientificamente? Por que se pretende pesquisar? Que perguntas serão respondidas por meio da pesquisa? Qual é a hipótese a ser testada? Como se pretende verificar esta hipótese? A que conclusões a pesquisa poderá chegar? Que inovação ou contribuição esta pesquisa trará?

4.2. COLETA DE DADOS POR QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Na pesquisa científica é comum utilizar questionários ou entrevistas como forma de coleta de dados, essas são informações essenciais para a contextualização do estudo, desse modo, os detalhes descritos enriquecem o texto e direcionam os leitores sobre o objeto estudado. (BASTOS et al., 2023) aborda que “um questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever”.

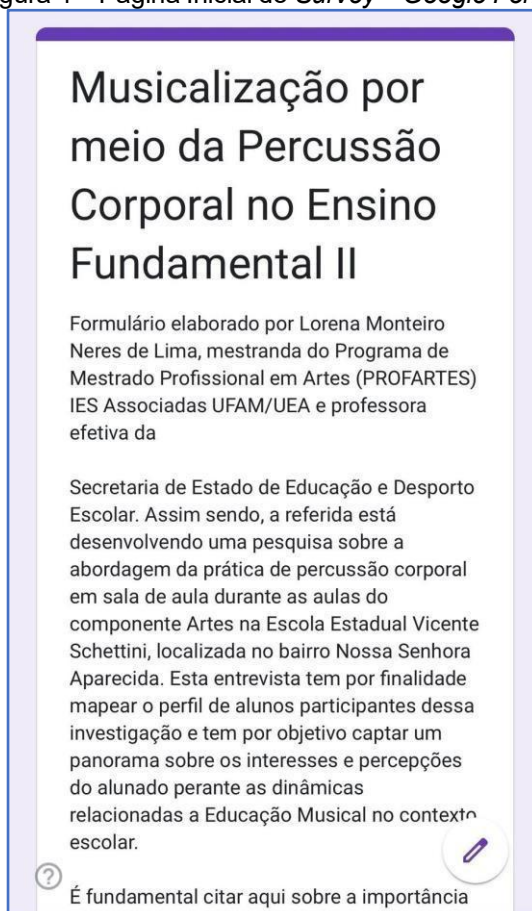
No que diz respeito a essa forma de coleta de dados, os questionários representam uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados em pesquisas

científicas, especialmente em estudos de natureza quali-quantitativa. De tal modo, trata-se de um instrumento estruturado, composto por um conjunto de perguntas previamente elaboradas, com o objetivo de investigar percepções, comportamentos, opiniões, conhecimentos ou características de um determinado grupo de indivíduos. (BATISTA et al., 2019) afirma que:

[...] importa enfatizar, antes de mais, que tanto o inquérito por questionário como o inquérito por entrevista determinam a utilização de diferentes 21 Técnicas de recolha de dados em investigação instrumentos, processos e métodos de recolha e tratamento de dados. Ainda, cada uma destas estratégias ou técnicas de recolha de dados apresenta problemas teórico específicos, e que suscitam um conjunto ampliado de questões epistemológicas e metodológicas.

O uso de questionários traz uma grande vantagem como a possibilidade de atingir muitos participantes com rapidez e baixo custo, sobretudo quando empregados por meios digitais, como surveys, que inclusive, são usados de forma expressiva no meio educacional. Além disso, eles permitem a padronização das respostas, facilitando o tratamento estatístico dos dados e a comparação entre diferentes grupos. No nosso caso elaboramos um questionário no Google Formulários, com seis variáveis: idade, gênero, local de residência, local de nascimento e formação musical.

Figura 4 – Página Inicial do Survey – Google Form



The image shows the initial page of a Google Form. The title is 'Musicalização por meio da Percussão Corporal no Ensino Fundamental II'. Below the title, it says 'Formulário elaborado por Lorena Monteiro Neres de Lima, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) IES Associadas UFAM/UEA e professora efetiva da'. Then, it describes the context: 'Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Assim sendo, a referida está desenvolvendo uma pesquisa sobre a abordagem da prática de percussão corporal em sala de aula durante as aulas do componente Artes na Escola Estadual Vicente Schettini, localizada no bairro Nossa Senhora Aparecida. Esta entrevista tem por finalidade mapear o perfil de alunos participantes dessa investigação e tem por objetivo captar um panorama sobre os interesses e percepções do alunado perante as dinâmicas relacionadas a Educação Musical no contexto escolar.' At the bottom, there is a question mark icon and the text 'É fundamental citar aqui sobre a importância'.

Fonte: Elaboração da autora – 2024

Outro aspecto importante na nossa coleta de dados foram as entrevistas. A entrevista como estratégia de investigação, pode proporcionar subjetividade e

individualidade aos dados. (SILVA et al., 2006). Entre os mais conhecidos, destacam-se a observação participante, a história de vida, a história oral e as entrevistas, por sua capacidade de captar a subjetividade dos participantes, favorecer a atuação ativa dos envolvidos em sua realidade e criar condições para a transformação dos contextos estudados. Considerando que a natureza do objeto de estudo exige uma interação direta entre pesquisador e pesquisado, com o objetivo de contextualizar experiências, vivências e significados, a entrevista é frequentemente adotada como uma técnica privilegiada para a obtenção de informações diretas dos sujeitos investigados.

O processo de entrevista será dividido em 2 fases, marcando o período intermediário após as duas etapas iniciais apontadas no guia, que consiste no cumprimento de 4 aulas e as demais perguntas serão dirigidas ao final da implementação da sequência didática. Nessa etapa entrevistamos 6 alunos da faixa etária de 13 anos de idade e fizemos 10 perguntas, na sequência, após ao término das 10 aulas propostas no “Atyguatá”, faremos uma vez mais as mesmas perguntas.

4.3. DEPOIMENTOS

Diferentemente de instrumentos mais estruturados, como questionários ou entrevistas, o depoimento assume uma forma mais espontânea e narrativa, em que o indivíduo relata sua trajetória, opiniões ou acontecimentos específicos sob uma perspectiva pessoal. Ou seja, essa abordagem é particularmente valorizada em pesquisas que buscam dar voz aos sujeitos e compreender o contexto em que estão inseridos, reconhecendo a pluralidade de saberes e experiências. A história oral inclui o relato sobre a vida, onde o entrevistado direciona as respostas relacionados a suas experiências de modo individual. (FONSECA, 2002)

5. CRONOGRAMA

Tabela 1 - Cronograma

Atividade	ago	set	out	nov	dez	jan
[-Qualificação	x					
Preparação do guia didático	x	x	x			
Aplicação do guia didático	x	x	x	x		
Coleta dos dados durante a aplicação	x	x	x	x		
Verificação e análise dos dados coletados	x	x	x	x		
Aprimoramento do guia didático	x		x	x		
Finalização da implementação do guia didático				x		
Redação da dissertação		x	x	x	x	
Revisão da dissertação				x	x	
Participação em Evento científico com resultados obtidos dentro do mestrado					x	
Reuniões com grupo de pesquisa					X	
Orientação com orientador	x	x	x	x	x	
Defesa final						x

Fonte: Elaboração da autora

6. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação musical vem se adaptando cada vez mais aos contextos sociais, culturais e históricos que emergem e moldam o cenário educacional. Dar atenção a questões como diversidade e inclusão transforma-se em uma importante e eficaz estratégia no processo de musicalização. (QUEIROZ; MARINHO, 2009) Afirma que as diferentes experiências desenvolvidas principalmente no século XX contribuíram de forma significativa sobre o olhar que temos sobre o ensino de música nas escolas, sobretudo, quanto a perspectiva na atuação docente nesse contexto, ampliando as possibilidades do professor de música no espaço escolar.

Cabe aqui citar que, é essencial aderir métodos mais interativos, participativos, fazendo com que os alunos criem um ambiente criativo e atual, onde todos podem aprender e se desenvolver musicalmente, desprendido de uma ideia de faixa etária e habilidades especiais, ou seja, qualquer indivíduo pode ser musicalizado. (LOUREIRO, 2004) considera as diferenças e particularidades de determinadas formas de ensino reverberarem em um ambiente propício para a socialização da arte.

6.1. MUSICALIZAÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAL

Primordialmente, uma das abordagens mais utilizadas no ensino de música têm sido a musicalização, uma vez que ela introduz o aluno para uma vivência musical mais consciente e amplia as concepções perceptivas inerentes a prática musical. Desta forma, o processo de musicalização é destacado pela aquisição da sensibilidade musical no dia a dia durante as aulas e pelos estímulos obtidos através do meio em que está inserido o indivíduo. Assim sendo, um elemento didático essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e social do alunado.

Cristal (2018) ressalta que a musicalização não é limitada a idade e gênero e que toda e qualquer pessoa está habilitada a ser musicalizada. A autora afirma também que, as atividades devem se adequar ao contexto do público-alvo em questão. Dentro da sala de aula surgem diversos desafios ao lidar com turmas nas quais os alunos podem ou não ter obtido alguma experiência direta com a música, independente se adquirida de maneira formal ou informal. Dada esta circunstância abrangente, é louvável que os professores de música se utilizem de estratégias nas quais os alunos se encontrem imersos em um ambiente musical e colaborativo.

Penna (2008) afirma que música enquanto linguagem artística é um fenômeno histórico e social. Consequentemente, aborda uma reflexão sobre a relação do ser humano e a tal “necessidade da música”, termo utilizado pela autora. A própria, complementa que esta necessidade se concretiza na organização dos sons diferenciadas no tempo e espaço, ou seja, um padrão socialmente construído e que pode ser aprendido através da vivência e familiarização no cotidiano.

À vista disso, podemos considerar que a musicalização se torna imprescindível nas etapas do desenvolvimento humano e global para aqueles que a têm acesso. Além de despertar no indivíduo musicalizado um aprimoramento pelo gosto musical, destreza corporal, pensamento criativo e atenção. Assim também, o processo de musicalização traz às aulas de música um caráter muito mais dinâmico e lúdico, propondo uma ideia de ensino que foge aos padrões formais e tradicionais que culminam muitas vezes por dispersar os aprendizes, além de possibilitar uma troca musical entre o alunado durante as aulas e um potencial ambiente de

compartilhamento de abstrações e exploração no que tange ao conhecimento educacional.

A inquietação de muitos teóricos da pedagogia musical mudou definitivamente a forma de ensinar música, portanto é importante destacar a contribuição que diversos representantes da educação musical têm para o repertório didático no âmbito formativo. Inclusive, muitos desses são utilizados essencialmente quando falamos de ensino coletivo. No Brasil, (DANTAS; SANTIAGO, 2016) discutem sobre a falta de aporte teórico relacionado ao ensino e aprendizagem das diversas formações de grupos musicais, eles destacam que:

Podemos arriscar afirmar que o Canto Orfeônico foi uma das primeiras tentativas de sistematização do Ensino Coletivo no país. Além da iniciativa de Villa-Lobos, podemos destacar pioneiros como José Coelho de Almeida no Ensino Coletivo de Sopros, Alberto Jaffé no Ensino Coletivo de Cordas, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no Ensino de Piano em grupo, entre outros.

Ao ampliarmos sobre as propostas de ensino musical variadas, é pertinente citar a autora (FONTERRADA, 2008), que amplia uma discussão sobre os modos de implementação e prática na educação pública em paralelo as demandas do atual momento histórico. A educadora enfatiza que a escuta musical, formação de habilidades específicas, capacidade de criação e fazer musical, atuar em conjunto, fazer música coletivamente, atividades estas que estão presentes em formatos tradicionais como canto coral, bandas e orquestras são fundamentais para o progresso do fazer musical do alunado.

Para tanto, (MATEIRO; ILARI, 2012a) abordam também que evidenciar o trabalho dos pedagogos da educação musical é essencial para a construção das concepções modernas sobre educação musical. Eles contribuíram significativamente para definir como ensinar, quais repertórios utilizar e quais metodologias adotar. Suas ideias possuem um imenso valor histórico, sociológico, educacional, filosófico e psicológico, consolidando uma base teórica que alcançou projeção internacional.

É relevante observar os desdobramentos de Émile Jacques Dalcroze e sua contribuição sólida e expressiva para o cenário do ensino de música nos espaços de formação. Uma de suas características centrais se baseava no movimento corporal, no sentir musicalmente, ou seja, uma proposta de ensino mais prática que se vale da percepção através dos sentidos e experiências particulares vivenciadas em suas aulas. Ademais, se utilizava de uma ideia de consciência rítmica, que se opunha a uma prática mecânica e apenas racional apoiada em valores estritamente analíticos. Conjuntamente, (MATEIRO; ILARI, 2012a) destacam que:

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir

para somente depois dizer “eu sei”.

Dalcroze escreveu em uma de suas obras pedagógicas chamada “Coordenação e desordenação dos movimentos corporais (1935); Métricas e Ritmos” sobre a importância do desenvolvimento motor e sensorial para a aquisição de uma sensibilidade significativa ao aprendizado musical. (ÁVILA, 2016) cita a partir de suas pesquisas sobre a rítmica de Jacques Dalcroze:

1. Experiência sensorial – parte da compreensão instintiva, podendo iniciar-se a partir de dois ou três anos de idade. O cérebro enriquece-se com imagens motrizes proporcionadas pelas sensações musculares. O desenvolvimento motor e da sensibilidade acontecem através:
 - a) da acuidade auditiva – percepção de graus de intensidade, dinâmica, andamento, timbres e qualidades expressivas do som.
 - b) do sentido rítmico – relação entre o movimento no tempo e no espaço;
 - c) da faculdade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas.
2. Conhecimento intelectual – apresenta-se como resultado da experiência sensorial e motora, sendo que as sensações auditivas externas devem criar um estado interior de consciência.
3. Educação rítmica e musical – promove melhor coordenação das faculdades corporais e mentais, facilitando as possibilidades de consciência e ação. A improvisação visa a essa consciência pessoal e seus meios de expressão. A rítmica parte da expressão espontânea para estabelecer relações entre ritmos corporais instintivos e os criados pela vontade racional ou sensibilidade.

Com base nas considerações observadas, aspectos como experiência sensorial, conhecimento intelectual e educação rítmica e musical são elementos indispensáveis e de suma importância em relação ao aprendizado musical e seus desdobramentos. Uma vez que, o desenvolvimento global do indivíduo agrega uma série de fatores que envolvem questões motoras, sensoriais e intelectuais e se constituem de um repertório presente no processo de musicalização. É importante potencializar uma discussão sobre a conexão estabelecida entre música e o indivíduo imerso na metodologia musical proposta e como ocorre o a aquisição do estado de consciência referido por Dalcroze.

Outro teórico que indiscutivelmente é considerado um dos pilares da Educação Musical no mundo e aborda o ensino coletivo como método didático é Edgar Willems, um pedagogo suíço que desenvolveu sua pesquisa com foco nos estudos sobre a música e o sensorial da criança, conjuntamente com a psique humana. Considerando que, compreender melhor a realidade do estudante e levar em consideração fatores sociais, emocionais e motores do alunado, facilita uma interação musical mais dinâmica e efetiva. Partindo desta reflexão, pertinente as abordagens de Willems, (FALCÃO; KONOPLEVA, 2021) afirmam que:

O primeiro princípio se refere ao planejamento das atividades pedagógico- musicais de acordo com a etapa psicológica de cada criança e sua faixa etária, respeitando o desenvolvimento psicomotor em cada fase de crescimento. O segundo princípio sugere que os elementos musicais devem constituir a matéria prima de ensino. Segundo Willems, o professor não precisa usar cores, animais ou comparações para ensinar as figuras rítmicas e as notas musicais. O terceiro princípio enfatiza a prática antes da teoria. A criança precisa vivenciar os elementos musicais: ritmo, melodia e harmonia através de atividades pedagógicas dinâmicas, antes de aprender a teoria musical.

Atividades com trabalho em grupo são essenciais para o formato presente em instituições de ensino padronizadas no cenário educacional no país. Além disso, o educador musical tem utilizado estratégias e se apropriado de ferramentas pedagógicas que possibilitem um ambiente mais didático e acolhedor. Para (MATEIRO; ILARI, 2012b) uma característica marcante da abordagem de Suzuki é o papel da coletividade no desenvolvimento das habilidades e na motivação dos alunos. Para manter as crianças motivadas, é fundamental proporcionar oportunidades tanto para que assistam outras crianças tocando quanto para que participem ativamente tocando junto com seus colegas. Ou seja, no aprendizado em grupo o indivíduo é incentivado a explorar a música de forma colaborativa, além de proporcionar ganhos individuais e progressivos na jornada de aprendizado. Carll Orff apresenta no que acredita ser efetivo para o aprendizado musical. “Nesta abordagem, os seguintes aspectos são enfatizados: a vivência musical antecede a escrita; abordagem coletiva; valorização da expressividade individual; ensino progressivo de conteúdos musicais”(CAROLINE SOUZA; FURST SANTIAGO, 2015).

Quanto ao ensino de música no formato individual, podemos evidenciar uma ampla abrangência sobre as particularidades de cada aluno, tais como, suas vivências, aspirações, ensejos, dúvidas e potencial. Pois, este método permite ao professor analisar e acompanhar o tempo de aprendizado de seu instruído, já que é estimado pela relação entre o processo e as formas de lidar com o conteúdo proposto pelo docente durante as aulas. Essa interação mais minuciosa possibilita um cuidado maior com a individualidade musical, percepções e expressividade de cada um. Cabe destacar o material teórico sobre esse método e sua segmentação. (QUINTÉRIO; GLOEDEN, 2016) afirma que:

Os estudos sobre a prática individual em sua maioria tratam do aprendizado dentro da música clássica ocidental e abordam uma diversidade de aspectos. Embora com ideias contrastantes, de maneira geral, as pesquisas sobre o desenvolvimento da proficiência em música se alinham em duas categorias: a importância da quantidade e da qualidade na prática.

(BACLIJA SUSIC; ZUPANIC BENIC, 2017) consideram em sua pesquisa sobre diferentes métodos para a Educação Musical a abordagem Functional Music Pedagogy (FMP) que traduzido para o português Pedagogia Musical Funcional (FMP), um conceito pedagógico musical que consiste não somente na aquisição musical, mas também no desenvolvimento geral da personalidade de uma criança. A autora reitera

que diferentemente dos procedimentos metodológicos tradicionais de ensino musical, essa proposta busca trabalhar individualmente a descoberta e exploração por si própria, permitindo uma conclusão mais particular por meio de dinâmicas e atividades lúdicas direcionadas pelo professor.

O roteiro de direcionamento para cada método varia de acordo com as necessidades do público de alunos, pois, cada plano atende a uma demanda específica seja de caráter coletivo ou individual, como aborda (SCHIAVIO et al., 2020):

[...] o planejamento de aulas em grupo envolve a implementação de estratégias mais amplas que fomentem a coesão do grupo e um senso compartilhado de realização, enquanto aulas individuais exigem o desenvolvimento de abordagens mais específicas e idiossincráticas que sejam adaptadas a um aluno específico.

Assim, as aulas adaptadas para cada aluno em particular viabilizam um aprimoramento técnico e ou interpretativo, que fomentam uma correção postural e de execução mais detalhada, que previne futuros problemas que podem se tornar permanentes. O ensino individual tende a obter sobretudo grande valor motivacional, considerando uma adequação com níveis de dificuldades direcionados as carências técnicas do alunado.

Contudo, é essencial destacar aqui diferentes estratégias e abordagens de ensino, que podem se complementar e fortalecer a educação musical em diversos contextos. Dessa forma, o foco não deve estar na busca pela abordagem mais eficaz, mas sim na valorização da diversidade de métodos para ensinar e vivenciar a música. Ademais, o diálogo entre ambos os métodos torna o aprendizado mais dinâmico já que atuam na socialização e progresso musical do educando.

6.2. ENSINO DE PERCUSSÃO CORPORAL

Sobretudo, antes de adentrar na temática do ensino de percussão corporal nos diversos espaços musicais é considerável contextualizar sobre as primeiras manifestações desta prática no advento da musicalização para o homem. O conceito desta referida ação está associado na busca por diferentes sonoridades proporcionadas pelo corpo e está associada ao processo de exploração através do corpo. (NARANJO, 2013) aborda que desde os tempos pré-históricos, a música sempre esteve ao alcance do homem, sendo o corpo humano possivelmente seu primeiro instrumento musical. Enquanto gritos e assobios traduziam ideias melódicas simples, batidas e tapas marcavam ritmos de forma espontânea, acompanhando seus movimentos. Nas culturas primitivas, a expressão musical ocorria por meio dos recursos oferecidos pela própria natureza: a voz para a melodia e o corpo, com seus diversos sons, para o ritmo. O canto era intensificado pelo acompanhamento rítmico das mãos e dos pés, evidenciando a relação intrínseca entre som, movimento e expressão.

No que diz respeito a comunicação a percussão corporal pode ser conhecida também como uma linguagem presente em diferentes culturas que dialoga e sofre mudanças ao longo da história. (FEDER, 2011) [...] “pode-se dizer que a linguagem da percussão corporal é uma forma híbrida que está em constante desenvolvimento. Ela é tão suscetível de se enraizar numa cultura quanto de se adaptar a diferentes contextos

e territórios.”

Para o potencial criativo esta ferramenta é enraizada desde a primeira fase da maturação humana, posto que, acompanhada do desenvolvimento físico, promove o autoconhecimento corporal e impulsiona a criança a compreender seu corpo como um instrumento para produzir música. (BARBA e BARBATUQUES, 2013, p 2) destaca:

Desde muito cedo, a criança explora curiosamente os sons de seu corpo por meio de palmas, de vocalizações, de movimentos da língua e dos lábios e até pelo sapateado. Conforme crescem, elas muitas vezes se divertem com jogos de mãos e pés associados ao canto. Sentem-se também atraídas pelos desafios de aprender coreografias e danças percussivas, trava-línguas ou para imitarem instrumentos musicais com a voz. Essas brincadeiras e explorações são valiosas para a sua formação e estimulam seus potenciais psicomotores e fonéticos. Os adultos também batucam, assobiam e sapateiam para entreter-se e fazer música, ou utilizam sons corporais característicos em sua comunicação cotidiana.

Para compreendermos melhor esta prática musical, nada melhor que contextualizar que o próprio corpo humano pode ser considerado um instrumento não convencional quando empregado na percussão corporal. Comumente se tem conhecimento que, para o canto o corpo é um instrumento natural na projeção de melodias executadas pelo aparelho fonador, no entanto, para outras aplicabilidades, a estrutura física também pode substituir instrumentos percussivos por meio de batidas em partes do corpo, tais quais os instrumentos idiofônicos. (MAUCHLE, 2018) aborda que:

[...] os instrumentos percussivos são divididos em idiofones, aerofones, membranofones e cordofones, sendo que pelo menos a maioria, se não todos os de percussão, se insere nos idiofones e membranofones. Os primeiros, além de serem os mais numerosos, classificam-se de acordo com a maneira como são postos para vibrar: idiofones de percussão – nos quais o som é obtido através de um choque [...].

A partir da exploração de infinitas combinações sonoras provocadas por toda a extensão corpórea, pode-se conceber como recurso sonoridades como, bater os pés, bater as mãos em formas distintas, estalar os dedos, bater no peito, estalar a língua, percutir as bochechas, vibrar os lábios, bater as coxas, arrastar os pés e muitas outras possibilidades.

No que se refere ao ensino de percussão corporal geralmente é desenvolvida através da ludicidade, já que a maioria das vezes o professor usufrui de uma didática construída por brincadeiras e atividades que dinamizam a interação entre o conteúdo planejado e a criança.

(MARIA e colab., 2012) [...] os principais objetivos didáticos da percussão corporal são: automatizar a rítmica, ampliar o repertório de sons corporais, produzir ritmos e melodias, incentivar a capacidade de criação musical, incentivar atitudes lúdicas e cooperativas e promover a percepção corpórea em sua globalidade. Também, o ensino desta modalidade trabalha a coordenação motora para pessoas na

infância e na fase adulta, além de aprimorar habilidades e equilíbrio.

Um dos estudiosos da música, cuja influência transcende a esfera teórica é Dalcroze, o referido se empenhou em trabalhar a música de forma mais prática, ao aplicar em seus exercícios o movimento corporal e a busca consciente pela compreensão sensorial da rítmica. (MADUREIRA, 2012) destaca que Dalcroze observou atentamente os métodos de aprendizagem musical de sua época, que focavam apenas no aspecto intelectual da linguagem musical e, assim, dificultavam que as crianças desenvolvessem uma relação mais íntima e orgânica com a prática musical.

Conjuntamente ao ensino regular a percussão corporal também já fora empregada na educação especial até por outros profissionais de ensino, como pedagogos e profissionais de apoio escolar, sendo integrada as atividades cotidianas em sala de aula. (ROSSATTO; CAMARGO, 2010) ressaltam que no trabalho com a percussão corporal, é importante incentivar a criança a expressar seu ritmo de forma espontânea e, gradativamente, orientá-la a acompanhar um ritmo proposto – seja batendo pés, mãos, estalando dedos ou assoviando. Essa prática contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, raciocínio, concentração, percepção visual, reflexos e locomoção. Além disso, ao transformar o corpo em instrumento musical, estimula a improvisação, a memória musical e a consciência rítmica.

No caso de exercícios rítmicos, convergem para: atividades de repetição de ritmos, incluindo cânones, adaptação de textos a ritmos dados e composição de ostinatos; desenvolvimento de ritmos, incluindo rondós rítmicos e, nesse contexto, está a construção de melodias sobre ritmo dado e o uso de instrumentos.

A partir dessa análise, um dos aspectos essenciais sobre os ganhos de se trabalhar a consciência corporal é a ênfase sobre a importância do corpo. Percebê-lo como instrumento não apenas musical, mas de movimento e dinamismo, facilita a nossa percepção quanto ao processo criativo que consequentemente gera transformações.

[...] ao se trabalhar a partir do movimento, estimulando a investigação da natureza deste através de um processo de experimentação e improvisação, por exemplo, estimula-se também o conhecimento do corpo. A tendência é que haja um aprimoramento da percepção corporal, maior consciência dos processos corporais, o que é desejável para toda prática artística performática e especificamente para a música. Afinal, a apreensão da música ocorre através do corpo inteiro, não se restringindo à audição, assim como sua realização depende em grande parte da atuação do corpo. Tendo como centro da investigação o movimento, o indivíduo pode construir seu espaço de aprendizagem a partir de sua própria ação, incorporando a experiência realizada, ou seja, o conhecimento. Lembre-se aqui que este resulta exatamente da interação entre corpo e meio. (STOROLLI, 2009)

(LIMA; ALMEIDA, 20241) também reitera que

o movimento corporal externo e interno, a criatividade e fluidez de cada ser encarnado nessa perspectiva do que é palpável, e de significados subjetivos de cada indivíduo, são levantados aqui não apenas na forma de conceituar o corpo cultural, social, político, e que

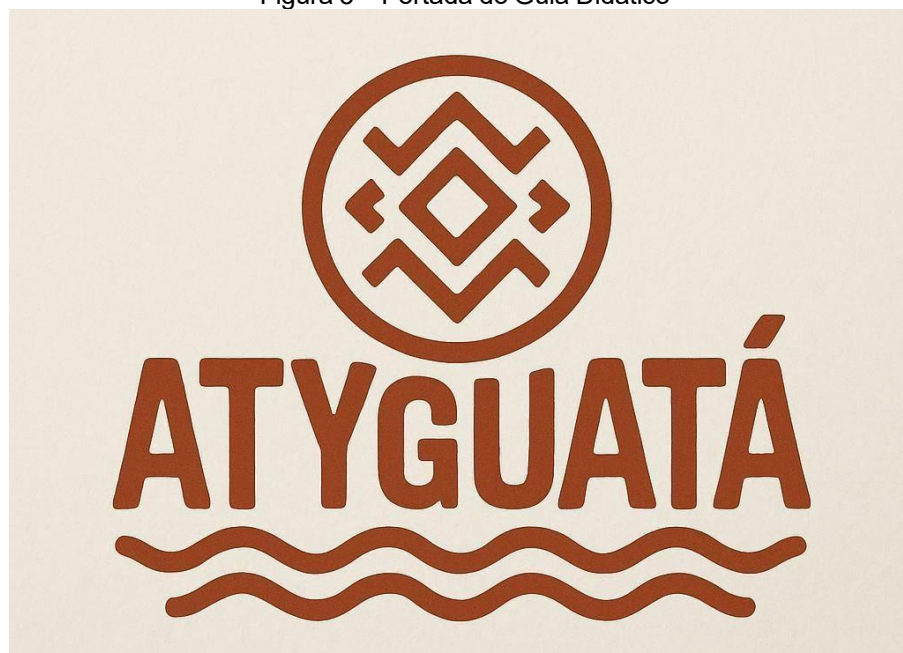
se constitui da alteridade, mas, principalmente, do saber individual que é próprio de si, no movimento de olhar para dentro e se perceber sem a dicotomia corpo-mente, na construção do um ser fluido que se percebe, se aceita, se reinventa quando necessário e se torna consciente de si e do mundo que habita, respeitando seus próprios limites e os limites do outro.

Os desdobramentos dessa abordagem incluem ainda o desenvolvimento da musicalidade, da criatividade, da disciplina coletiva e da expressividade corporal, aspectos fundamentais para a formação integral do sujeito. Além disso, a prática sistemática da percussão corporal pode favorecer a formação sensível e crítica, em consonância com os princípios que regem a educação básica no país como a BNCC que propõe a vivência de diferentes linguagens artísticas e o reconhecimento da diversidade cultural.

De modo geral, a percussão corporal, quando aplicada de forma planejada e contextualizada, configura-se como uma estratégia pedagógica potente, que amplia os horizontes da educação musical e artística, contribuindo de maneira significativa para a formação estética, emocional e social dos estudantes.

7. CONSTRUÇÃO DO GUIA DIDÁTICO

Figura 5 – Portada do Guia Didático



Fonte: Renderização IA com prompts da autora

Nosso trabalho busca nos métodos e sistemas de educação musical a base para o desenvolvimento das estratégias didáticas de musicalizar por meio da percussão corporal. O estudo em discussão tem como foco a implementação de exercícios rítmicos, jogos e improvisação segundo a metodologia de Dalcroze. Essas estratégias geralmente são aplicadas durante o período de aula padrão, já que viabilizam um aprendizado leve e muitas vezes inconsciente, assim sendo, é importante ao final das brincadeiras propostas o professor sinalizar e questionar o que foi trabalhado durante aquela atividade. (BEINEKE, 2011) ressalta e descreve os

ganhos de promover atividades lúdicas nas aulas de educação musical.

Para cada música elaboramos um jogo musical que permitisse às crianças, além de cantar, participar do arranjo e brincar coletivamente, interagindo com a música de diversas formas: tocando em grupo, criando e recriando arranjos, improvisando, ouvindo e analisando. Nessas propostas, utilizamos materiais simples e acessíveis, procurando favorecer a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo. Em um processo lúdico de criação, objetos do cotidiano tiveram seu uso modificado: copos plásticos e cabos de vassoura se tornaram instrumentos musicais, a flauta doce tornou-se um instrumento de percussão e sonoridades corporais foram exploradas. Experimentando novas maneiras de brincar, fomos construindo um universo de possibilidades sonoras e musicais. Assim, os movimentos da capoeira foram representados por improvisos utilizando sons do corpo; jogos de mãos imitam o toque do berimbau e os tambores do maracatu, enquanto a flauta doce, percutida, marca o tic-tac do relógio.

Em vista disso, atividades com estímulo motor visam proporcionar aos alunos uma consciência corporal mais abrangente à medida que compreendem também as diversas possibilidades sonoras que o corpo pode produzir. Ou seja, de uma escolha didática interessante os alunos aprendem o ritmo de forma internalizada. Portanto, conteúdos como pulso, duração, acento e andamento devem ser introduzidos com o objetivo de desenvolver uma série de exercícios que contemplem o aprofundamento sobre noções elementares inerentes ao ritmo. Tendo em vista esta premissa, as atividades aplicadas neste estudo seguem um caráter cíclico conforme o modelo da (DBR) sugere, ou seja, as tarefas se repetem, desse modo, o fenômeno do aprendizado musical é sempre reafirmado pois a turma revisita as estruturas rítmicas sempre que os exercícios são abordados durante as aulas.

Os ciclos foram segmentados por 5 etapas, em que a cada duas aulas fossem trabalhados exercícios e jogos sobre um mesmo conteúdo.

7.1. ETAPA I—MÚSICA E MOVIMENTO

7.1.1. EXERCÍCIO A—CORPO EM MOVIMENTO.

O exercício. A – Corpo e o pulso musical: inicia-se com o aquecimento, onde os alunos são dispostos em círculo e o professor reproduz uma música com marcação clara de pulsação podendo esta ser lenta, média ou rápida. Estrategicamente inicia-se com músicas onde a pulsação é mais lenta e gradativamente o professor pode reproduzir músicas mais rápidas, de forma a despertar nos alunos a consciência da pulsação. Os alunos devem acompanhar as pulsações, com batidas nas pernas e no peito (tórax), conforme instruído pelo professor. Este ciclo se repete até 60 segundos e realizam o mesmo feito com fórmulas de compasso distintas.

Figura 1 - Exercício A Corpo em Movimento



Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Tabela 1 - Sugestões de músicas nacionais

SUGESTÕES DE MÚSICAS NACIONAIS			
TÍTULO E ARTÍSTAS	GÊNERO MUSICAL	FÓRMULA DE COMPASSO	PERCUSSÃO CORPORAL
1 NO MEIO DO PITIÚ (Dona Onete) TOCANDO EM FRENTE Almir Sater TIC, TIC, TAC Carrapicho	2 MARACATÚ GUARÂNIA BOI BUMBÁ	3 2/4 3/4 4/4	4 PEITO - PERNA 1º - 2º PEITO - PERNA - PERNA 1º - 2º - 3º PEITO - PERNA - PERNA - PERNA 1º - 2º - 3º - 4º

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Tabela 2 - Sugestões de músicas internacionais

SUGESTÕES DE MÚSICAS INTERNACIONAIS			
TÍTULO E ARTÍSTAS	GÊNERO MUSICAL	FÓRMULA DE COMPASSO	PERCUSSÃO CORPORAL
1 Sinfonia n° 5 em Dó Menor, Op. 67 1º movimento (Ludwig van Beethoven) "Only Exception" (Paramore) "Why, why, why" (Shawn Mendez)	2 Música Clássica (Marcha) Pop rock (balada) Country	3 2/4 3/4 4/4	4 PEITO - PERNA 1º - 2º PEITO - PERNA - PERNA 1º - 2º - 3º PEITO - PERNA - PERNA - PERNA 1º - 2º - 3º - 4º

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

7.1.2. EXERCÍCIO B—DURAÇÃO E ACENTO.

Organizados em roda, os alunos são convidados a participar de uma prática guiada de percussão corporal, após a familiarização com os padrões básicos guiados pelo professor, a atividade evolui com a introdução de variações de intensidade (batidas fortes e fracas), com o intuito de explorar os acentos rítmicos e facilitar a compreensão do compasso musical e sua organização métrica. Em seguida, o docente propõe a diversificação das fontes sonoras corporais, como batidas no peito, pisadas no chão, estalos de dedos e diferentes tipos de palmas, permitindo aos alunos perceber e comparar as diferentes texturas e timbres corporais.

A atividade também favorece a criação de sequências rítmicas colaborativas e promove a escuta atenta entre os participantes, estimulando a consciência de grupo, a criatividade e a expressividade musical por meio do corpo. Utilizaremos a mesma tabela com uma mudança apenas na sequência de movimentos.

Tabela 3 - Sugestões de músicas nacionais

SUGESTÕES DE MÚSICAS NACIONAIS			
TÍTULO E ARTÍSTAS	GÊNERO MUSICAL	FÓRMULA DE COMPASSO	PERCUSSÃO CORPORAL
1 NO MEIO DO PITIÚ (Dona Onete) TOCANDO EM FRENTE Almir Sater TIC, TIC, TAC Carrapicho	2 MARACATÚ GUARÂNIA BOI BUMBÁ	3 2/4 3/4 4/4	4 PALMA – PÉ 1º – 2º PALMA – PÉ – PEITO 1º – 2º – 3º PALMA – PERNA – PÉ – PÉ 1º – 2º – 3º – 4º

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Tabela 4 - Sugestões de músicas internacionais

SUGESTÕES DE MÚSICAS INTERNACIONAIS			
TÍTULO E ARTÍSTAS	GÊNERO MUSICAL	FÓRMULA DE COMPASSO	PERCUSSÃO CORPORAL
1 Sinfonia nº 5 em Dó Menor, Op. 67 1º movimento (Ludwig van Beethoven) "Only Exception" (Paramore) "Why, why, why" (Shawn Mendez)	2 Música Clássica (Marcha) Pop rock (balada) Country	3 2/4 3/4 4/4	4 PALMA – PÉ 1º – 2º PALMA – PÉ – PEITO 1º – 2º – 3º PALMA – PERNA – PÉ – PÉ 1º – 2º – 3º – 4º

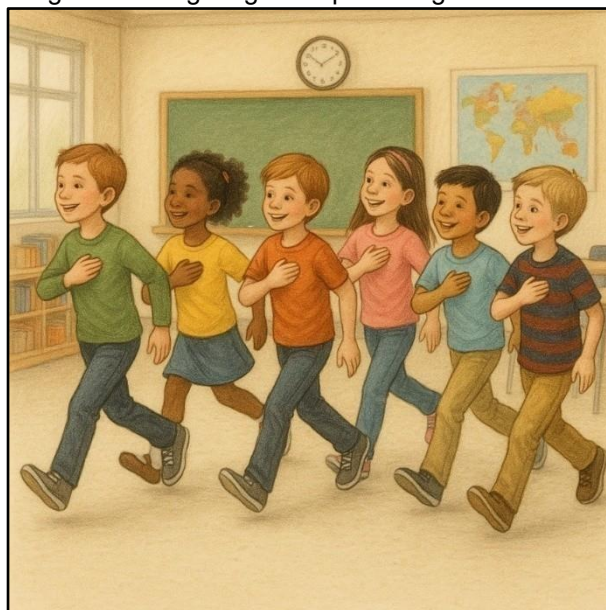
Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Observação: Importante que o professor enfatize o primeiro tempo como o mais forte e os demais mais fracos.

7.1.3. EXERCÍCIO C—JOGO DO ANDAMENTO.

Nesta atividade, o professor seleciona e executa trechos musicais com diferentes andamentos (lento, moderado e rápido), com o objetivo de desenvolver nos alunos a percepção consciente da velocidade da música. A turma é orientada a se movimentar livremente pelo espaço (caminhando) ou a bater palmas de forma contínua, acompanhando o pulso musical de cada faixa apresentada. Diferentemente do exercício (A), aqui os alunos se deslocam, acelerando a caminhada de acordo com sua percepção em relação ao andamento em questão. Essa ideia desperta nos alunos uma movimentação constante já que devem ficar atentos as mudanças eventuais da dinâmica. A cada mudança de música, os alunos são desafiados a ajustar seu ritmo corporal ao novo andamento proposto, promovendo uma escuta ativa e sensível às variações de tempo. Essa adaptação estimula a coordenação motora, atenção auditiva, percepção rítmica e consciência corporal.

Figura 2 - Imagem gerada por Inteligência Artificial



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 3 - Sugestões de músicas e andamentos



Fonte: Elaboração da autora (2025)

7.1.4. EXERCÍCIO D—DESAFIO DA CRIATIVIDADE.

Em grupos de 4 a 5, os alunos criam uma sequência rítmica corporal que contenha: pulso, acento, duração variada e andamento escolhido pelo grupo em comum. Ao final, apresentam diante da turma. A duração de cada exercício é de 10

minutos com intervalos de 1 minuto entre eles.

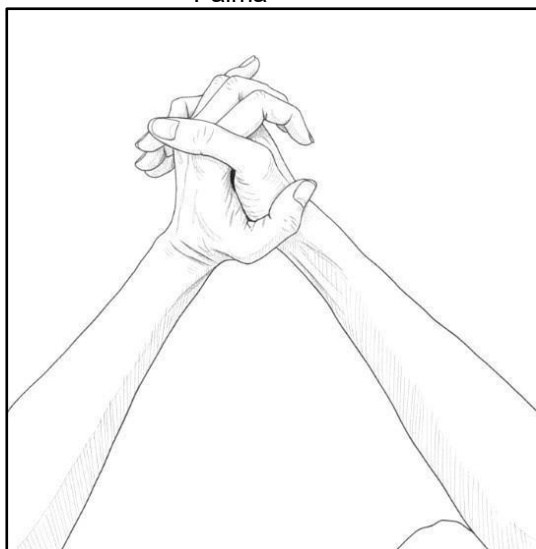
Organizados em grupos de 4 a 5 integrantes, os alunos são desafiados a criar uma sequência de percussão corporal autoral, contendo os seguintes elementos musicais fundamentais: Pulso (batida constante); acento (valorização de determinadas batidas); durações variadas (combinação de sons curtos e longos); andamento (velocidade rítmica) escolhido de forma consensual pelo grupo. Durante a criação, os estudantes devem colaborar entre si para experimentar diferentes combinações sonoras com o corpo, como palmas, estalos de dedos, batidas no peito, coxas ou pés, respeitando os princípios de ritmo, tempo e organização coletiva. A exploração corporal e sonora deve ser feita de forma consciente, visando à coerência rítmica, criatividade e expressividade. Cada grupo tem 10 minutos para compor e ensaiar sua sequência, seguido de 1 minuto de pausa antes da apresentação do próximo grupo. Ao final, os grupos apresentam sua criação para a turma, promovendo um momento de compartilhamento artístico, escuta ativa e valorização da diversidade de ideias.

7.2. ETAPA II

7.2.1. EXERCÍCIO A—EXPLORANDO OS SONS DO CORPO.

O docente pede aos alunos que experimentem sons com diferentes partes do corpo de forma organizada, os direcionando para mudanças de timbres, como: palmas, estalos de dedos, batidas no peito, batidas nas pernas, batidas dos pés no chão, vibração bilabial, batida nas bochechas, estalo de língua, atrito das mãos, entre outros. Em roda, cada aluno mostra um som e os outros repetem. O professor conduz uma sequência curta usando três sons distintos, e os alunos repetem em grupo.

Figura 4 -
Palma



Fonte: Elaboração da autora

Figura 5 - Batida no Peito



Fonte: Elaboração da autora

Figura 6 - Atrito de



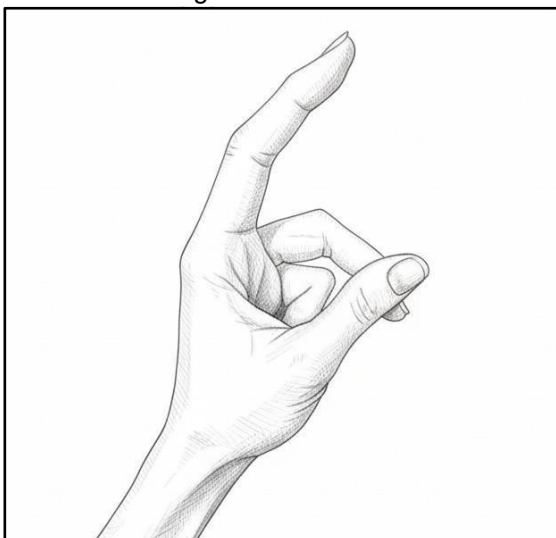
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 7 - Batida na perna



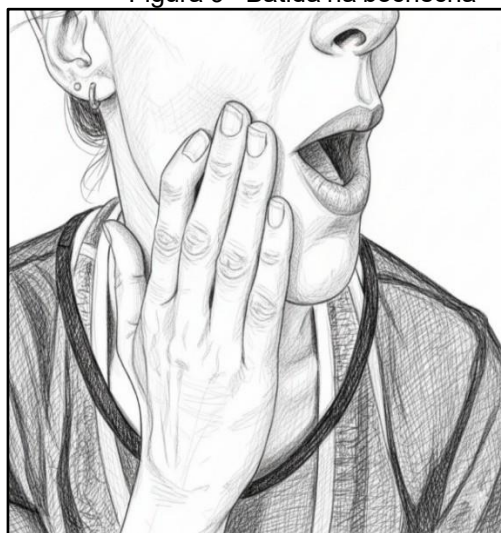
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 8 - Estalo de



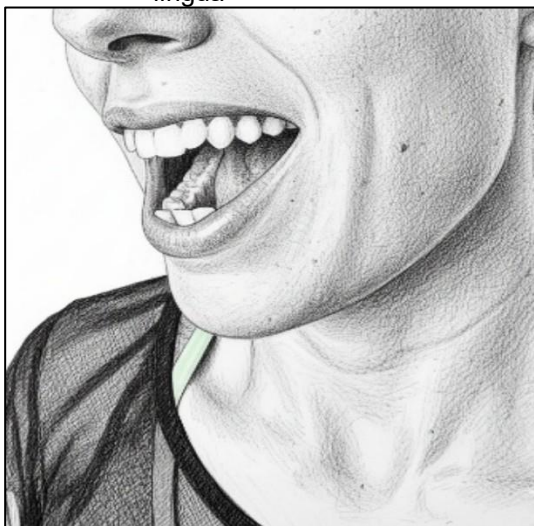
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 9 - Batida na bochecha



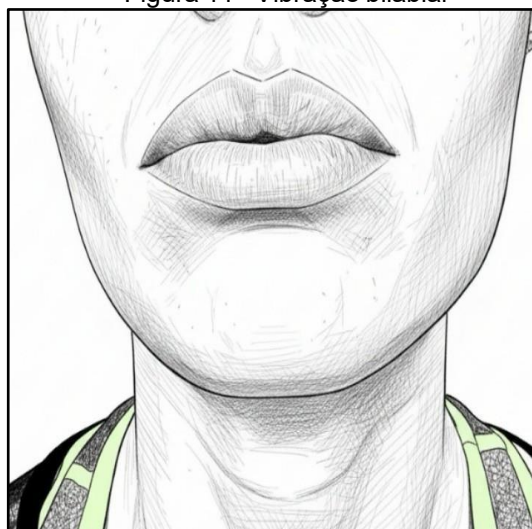
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 10 - Estalo de língua



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Figura 11 - Vibração bilabial



Fonte: Elaboração da autora (2025)

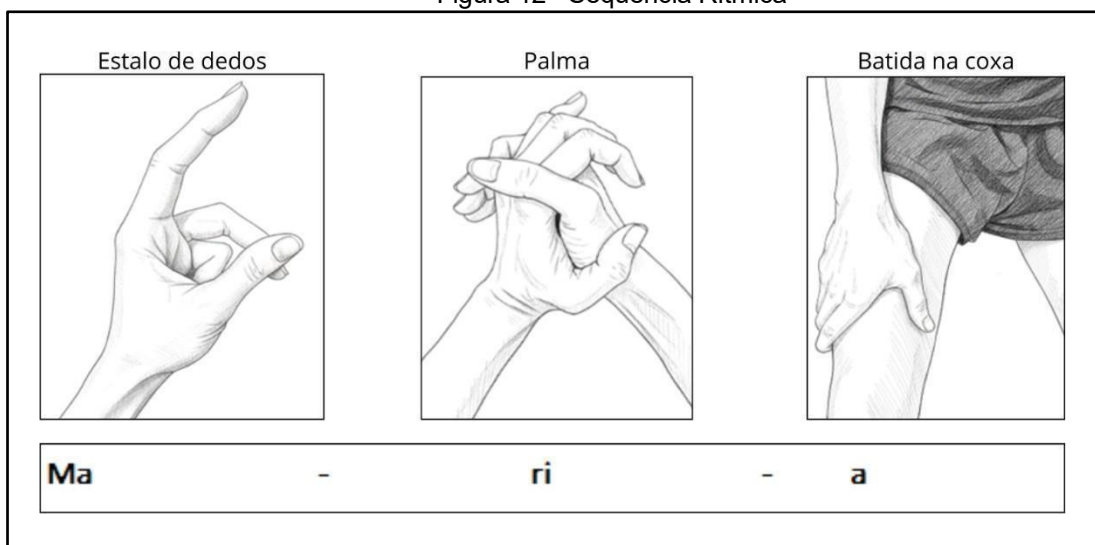
7.2.2. EXERCÍCIO B—SEQUÊNCIA RÍTMICA

Cada aluno diz seu nome em voz alta, marcando as sílabas com um som corporal (ex: palma para sílaba tônica, batida na perna para outras). Exemplo: "Ma-ri-a" palma – perna – perna. Em pequenos grupos, criam sequências com os nomes dos colegas. Os grupos apresentam suas sequências para a turma, mantendo o ritmo coletivo. Essa atividade tem como objetivo promover uma consciência rítmica através da cadência gerada pelas palavras, criando padrões que se assemelham à música.

Ex: Ma-ri-a

Aplicação:

Figura 12 - Sequência Rítmica



Fonte: Elaboração da autora (2025)

7.2.3. EXERCÍCIO C—COREOGRAFIA RÍTMICA.

A turma deverá ser dividida em grupos de 4 a 5 alunos. Cada grupo escolhe 3 a 5 sons corporais e cria uma sequência rítmica com eles. Os estudantes podem usar uma música instrumental de fundo para acompanhar. Por fim, cada grupo apresenta sua sequência para a turma, respeitando pulso, andamento e acento.

Obs: os alunos poderão marcar somente os tempos de compasso conforme a música for reproduzida ou o padrão rítmico como o ostinato indicado pelo professor.

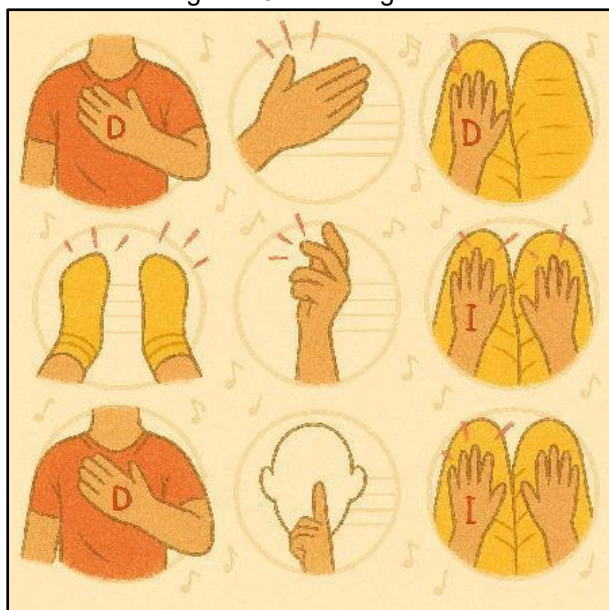
Ex: Música – “Andar com Fé” (Gilberto Gil)

7.3. ETAPA III–PERCUSSÃO CORPORAL COM MUSICOGRAMA.

7.3.1. EXERCÍCIO A–AMÚSICA “TUM TUM TUM”

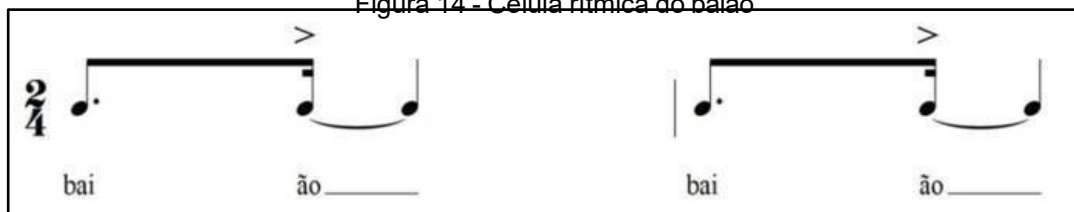
Será apresentado o musicograma na lousa ou projetor, explicando o significado de cada símbolo. Os alunos ouvirão a música, apenas observando o musicograma. O professor instruirá a repetição dos gestos sem música, seguindo o gráfico: palma, batida, pisada. A música “Tum tum tum” de Roberta Sá será reproduzida e acompanhada com percussão corporal guiada pelo musicograma. A canção apresenta a célula rítmica do baião, que se repete até o fim.

Figura 13 - Musicograma



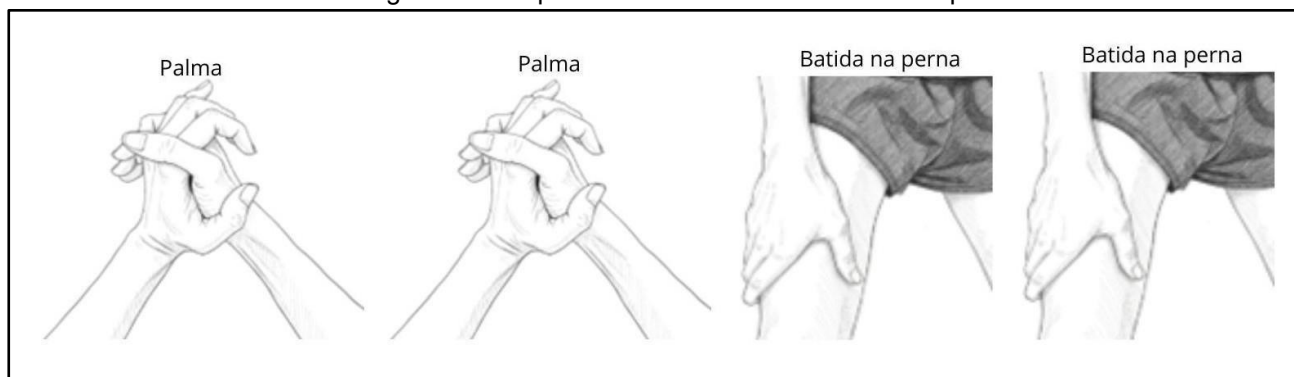
Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial (2025)

Figura 14 - Célula rítmica do baião



MAIA, Marcos da Silva; NASCIMENTO, Hermilson Garcia do. Os ritmos do baião fonográfico de Luiz Gonzaga. Opus, v. 25, n. 3, p. 508-530, set./dez. 2019.

Figura 15 - Sequência Rítmica com Percussão Corporal

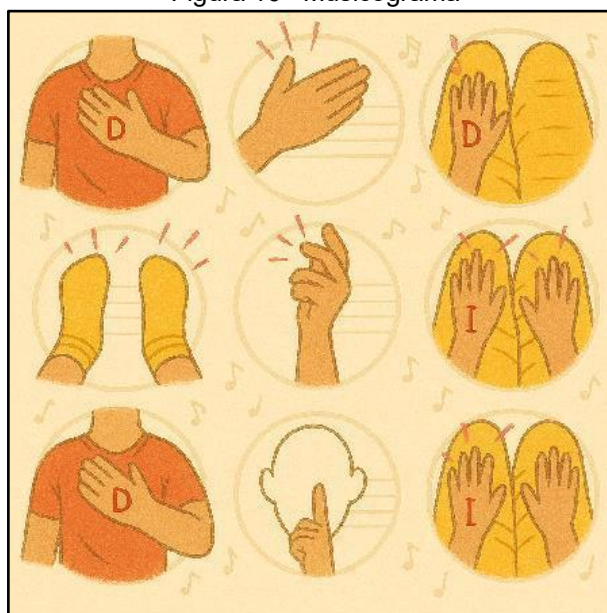


Fonte: Elaboração da autora (2025)

7.3.2. EXERCÍCIO “B” –CRIANDO SEU PRÓPRIO MUSICOGRAMA.

A turma será dividida em grupos de 3 a 5 alunos. Cada grupo escolhe 3 sons corporais (ex: palma, batida na perna, estalo de dedo). Os alunos criam um musicograma com símbolos ou desenhos para representar a sequência escolhida. Treinam a execução rítmica da sequência com percussão corporal. Cada grupo apresenta seu musicograma e a execução para a turma. O professor pode indicar a imagem abaixo como referência para elaboração dos desenhos conforme a escolha dos grupos.

Figura 16 - Musicograma



Fonte: Imagem gerada por Inteligência Artificial (2025)

7.4. ETAPA 4 –BOI BUMBÁ DE PARINTINS COM PERCUSSÃO CORPORAL.

7.4.1. EXERCÍCIO “A “

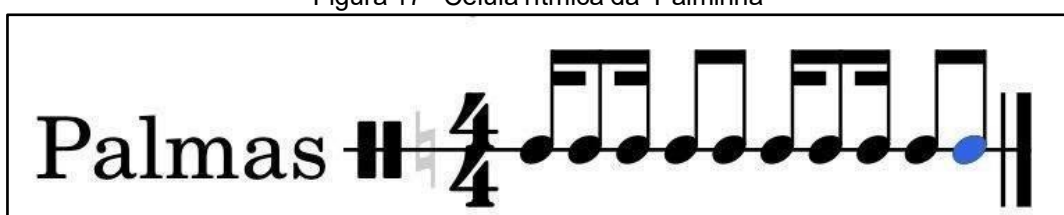
Inicialmente os alunos ouvirão a percussão da “Palminha”, que consiste na repetição de uma mesma célula rítmica executada pelo contato de dois blocos de madeira pequenos, mas que, antigamente eram reproduzidos por palmas. Em seguida, o professor deve orientá-los a tentar reproduzir o que ouvem de forma livre,

explorando a sonoridade por diferentes partes do corpo, ainda que de forma descoordenada. O professor estimulará a turma a repetir o ritmo com palmas lentamente, até que se aprenda o movimento. Gradualmente os alunos devem aumentar a velocidade até chegar a 90 bpm's, conforme o andamento ideal.

Ex: A toada sugerida é “Tic, tic, tac” (Carrapicho)

No primeiro instante será reproduzida a canção para que os alunos internalizem o andamento e as nuances rítmicas. Em seguida, o professor demonstra com palmas o ritmo que deverá ser trabalhado. Para facilitar, pode-se utilizar a silabação rítmica como estratégia de fixação do padrão rítmico. Por exemplo:

Figura 17 - Célula rítmica da “Palminha”



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Com silabação rítmica:

Figura 18 - Célula Rítmica da "Palminha" (Silabação Rítmica)



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao utilizar palavras como referencial rítmico a aprendizagem pode ser mais rápida. Podem ser utilizadas outras palavras semelhantes ao padrão estrutural das utilizadas acima no exercício, como: paneiro, banzeiro, canteiro, ribeiro... / casa, bola, toca, rocha...

7.4.2. EXERCÍCIO “B”

A turma se dividirá em grupos de 5. Cada grupo deverá reproduzir o ritmo alternando as sonoridades e movimentos sem mudar a caracterização inicial. Os acentos musicais serão observados e avaliados. Ao final, cada grupo apresentará o resultado da atividade. O que diferencia esse exercício do anterior é justamente a mudança de timbres, sons, já que outrora se trabalhavam apenas palmas e neste você executa o mesmo ritmo com outras possibilidades sonoras.

7.4.3. ETAPA 5—IMPROVISAÇÃO COM O CORPO.

7.4.4. EXERCÍCIO “A”—OS ALUNOS FORMAM UMA RODA.

Um aluno inicia uma sequência rítmica curta com o corpo (ex: palma, batida no peito, estalo). O aluno à esquerda repete a sequência e improvisa um novo som ao final. A roda continua, cada aluno repetindo a sequência anterior e acrescentando algo novo.

7.4.5. EXERCÍCIO “B” SONS DA NATUREZA.

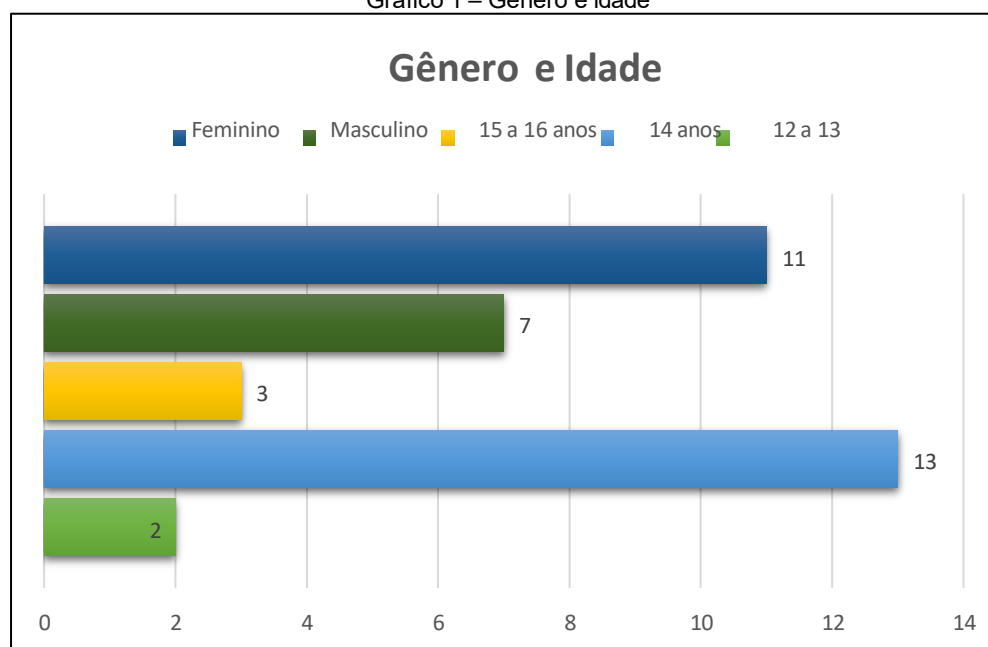
Deverão ser formados grupos de 6. Serão sorteados 5 temas: tempestade, cidade, floresta, sons de feira e sons do trânsito. Os grupos deverão improvisar os sons referente ao seu tema, apenas com o corpo. Conclusão, os alunos devem apresentar seus resultados.

No encerramento de cada etapa serão empregadas perguntas a cada um, para uma melhor de análise sobre a perspectiva da turma em relação as atividades, jogos e ao conteúdo abordado. Segundo sua percepção, o que foi trabalhado nas atividades? O que você sentiu ao utilizar seu corpo como instrumento? Você conseguiu se concentrar no ritmo? O que ajudou ou dificultou isso? Qual parte do corpo você achou mais fácil/difícil de usar para produzir som? Por quê? Que som corporal você mais gostou de fazer? Como foi trabalhar em grupo nas atividades? O que o som do corpo pode transmitir além de ritmo?

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS INICIAIS

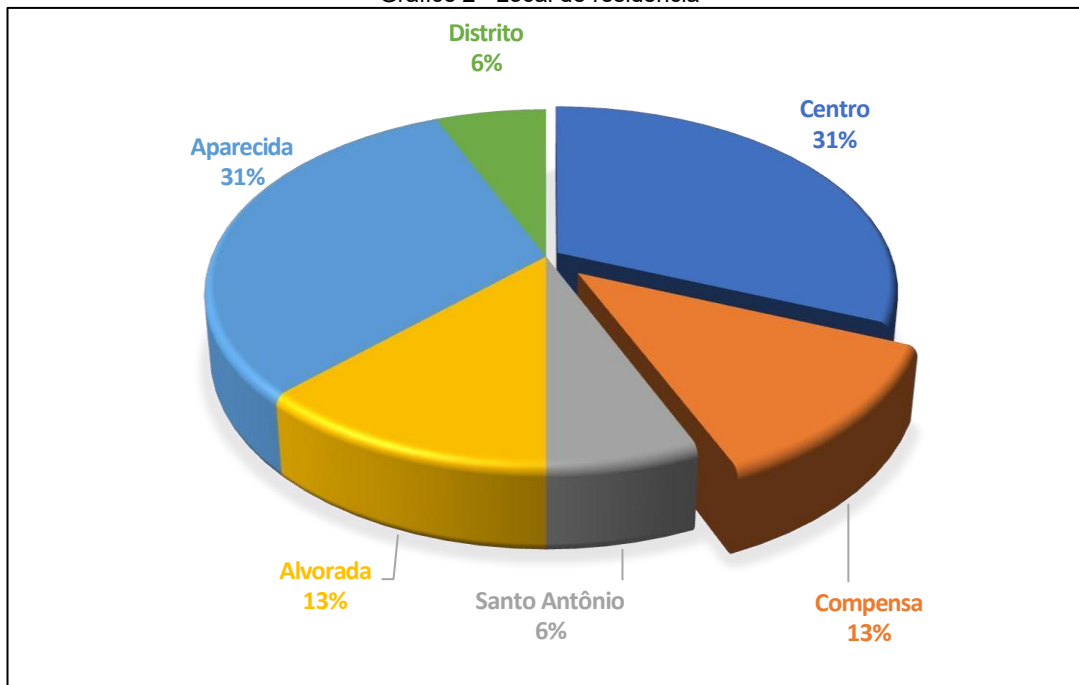
A presente pesquisa em andamento apresenta uma sequência de atividades que contemplam exercícios e jogos com o uso da percussão corporal no processo de musicalização do grupo focal. Até o momento, foram implementadas as duas etapas do guia didático. Participaram dessas etapas 19 alunos do oitavo ano, a faixa etária predominante é entre 13 e 14 anos.

Gráfico 1 – Gênero e idade



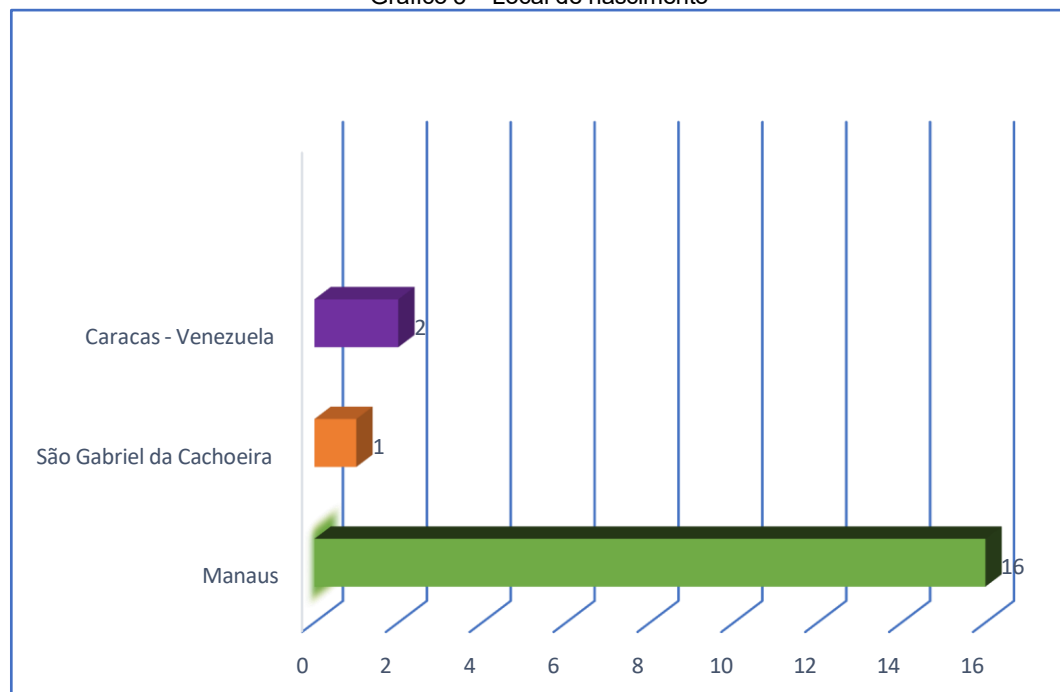
Fonte: Elaboração da autora – 2025

Gráfico 2 - Local de residência



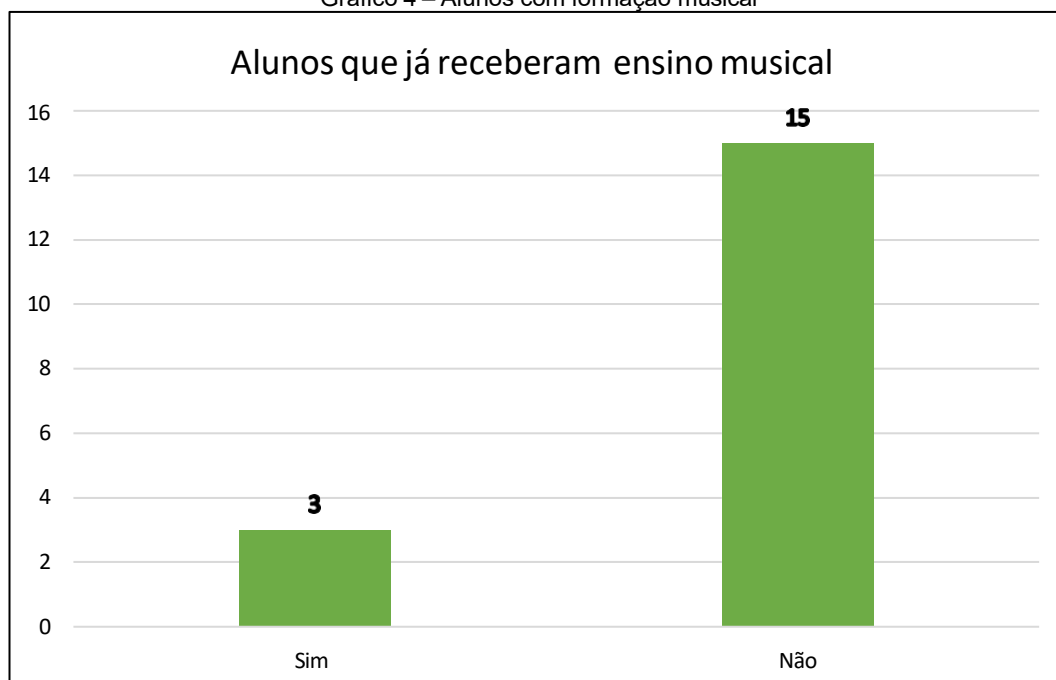
Fonte: Elaboração da autora – 2025

Gráfico 3 – Local de nascimento



Fonte: Elaboração da autora – 2025

Gráfico 4 – Alunos com formação musical



Fonte: Elaboração da autora - 2025

9. RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Nas entrevistas da primeira fase elaboramos a seguintes perguntas:

1. Como está sendo para você participar das aulas com percussão corporal?
2. Que sensações e sentimentos você está experimentando durante as atividades?
3. Você percebe alguma melhora e compreensão sobre aspectos musicais até o momento?
4. A prática tem ajudado você a entender melhor conceitos como pulso, ritmo e tempo?
5. Como está sendo realizar essa prática musical em grupo?
6. O que você mais tem gostado nas aulas de musicalização com percussão corporal?
7. Você tem percebido alguma melhora na sua coordenação motora, ritmo ou atenção?
8. O que mais tem chamado sua atenção com essa prática musical que utiliza o corpo como instrumento?
9. Que tipo de aprendizagem você acredita estar adquirindo?
10. Você tem reconhecido algum gênero musical nas músicas aplicadas durante as atividades?

Obtivemos respostas do tipo curta e objetiva e descritiva, na qual há o compartilhamento de experiências individuais e mais detalhadas.

Tabela 2 – Entrevista

	Perguntas	Respostas Aluno 01	Respostas Aluno 02	Respostas Aluno 03	Respostas Aluno 04	Respostas Aluno 05	Respostas Aluno 06
01	Como está sendo para você participar das aulas com percussão corporal?	"É legal e desafiador. Não tenho muita paciência para trabalhar em grupo. Os alunos erram e acabam impactando a nossa concentração."	"Diferente, legal e estranho".	"Muito bom, porque a gente ensaia muito e faz muitos movimentos com o corpo".	"Legal e diferente".	"Diferente e estranho, mas é interessante".	"Nunca imaginei fazer algo parecido".
02	Que sensações e sentimentos você está experimentando durante as atividades?	"Alegria e ansiedade".	"Um pouco de estresse e alegria".	"Liberdade".	"Bem-estar".	"Ansiedade e energia".	"Novidade".
03	O que mais tem chamado sua atenção com essa prática musical que utiliza o corpo como instrumento?	"É interessante, porque, sons como batida no peito (tórax) são diferentes dos outros sons que a gente conhece, como as palmas, estalos de dedo, batidas de pé"	"É diferente".	"O que eu acho diferente é como o nosso corpo faz sons totalmente diferentes, dependendo de onde você bate (percute)".	"Como o corpo pode ter sons tão diferentes".	"É bem divertido, às vezes buga a mente".	"O corpo gera muitos sons".

04	Que tipo de aprendizagem você acredita estar adquirindo?	"Tenho aprendido algumas coisas sobre música que não sabia ainda, como andamento e fórmulas de compasso diferentes e como isso está ligado a música que ouvimos no nosso dia a dia".	"Aprendi mais sobre música e como ela funciona".	"Aprendi que nosso corpo consegue fazer vários tipos de movimentos e sons".	"Como trabalhar em grupo e ter paciência na hora de aprender".	"Aprendendo mais sobre música e como que acontece pra ela funcionar".	"A ter mais paciência".
05	Você percebe alguma melhora e compreensão sobre aspectos musicais até o momento?	"Sim."	"Sim".	"Sim".	"Sim".	"Sim, tô aprendendo o mais a cada aula".	"Sim".
06	A prática tem ajudado você a entender melhor conceitos como pulso, ritmo e tempo?	"Sim, sempre associo o pulso as batidas do coração e ao ponteiro do relógio que aponta os segundos"	"Sim, me ajuda bastante. Nunca tinha ouvido falar sobre esses termos".	"Sim".	"Sim".	"Sim".	"Sim, me ajuda a marcar os tempos enquanto tô dançando em casa".

07	Você tem reconhecido algum gênero musical nas músicas aplicadas durante as atividades?	"Sim"	"Sim".	"Sim".	"Sim".	"Sim, tem algumas músicas que eu já tinha ouvido".	"Sim".
08	O que você mais tem gostado nas aulas de musicalização com percussão corporal?	"Fazer música apenas batendo (percutindo) o corpo"	"Explorar o corpo".	"Acompanhar músicas com as batidas do corpo".	"Explorar os sons".	"Que pode fazer qualquer som com nosso corpo".	"De fazer música".
09	Você tem percebido alguma melhora na sua coordenação motora, ritmo ou atenção?	"Minha leitura ficou melhor um pouco, já que a atenção me ajudou a não me perder nas frases do texto em outras matérias."	"Sim".	"Sim, tá melhorando o muito".	"Sim".	"Sim, às vezes ainda me disperso muito".	"Sim, no meu equilíbrio".
10	Como está sendo realizar essa prática musical em grupo?	"Desafiador".	"Tá sendo difícil, mas também legal, às vezes acontece desentendimento".	"Muito bom porque eu interagindo com outros alunos".	"Legal".	"Legal".	"Bom".

Fonte: Elaboração da autora - 2025

Para a segunda fase já elaboramos as seguintes perguntas:

1. Como foi para você participar das aulas com percussão corporal?
2. Que sensações e sentimentos você experimentou durante as atividades?
3. O que mais chamou sua atenção com a prática musical utilizando o corpo como instrumento?
4. Que tipo de aprendizagem você acredita ter adquirido?
5. Você percebe alguma melhora na compreensão sobre aspectos musicais?
6. A prática ajudou você a entender melhor conceitos como pulso, ritmo e tempo?
7. Você reconheceu algum gênero musical nas músicas aplicadas durante as atividades?
8. O que você mais gostou nas aulas de musicalização com percussão corporal?
9. Você percebe alguma melhora na sua coordenação motora, ritmo ou atenção?
10. Como foi realizar essa prática musical em grupo?

9.1. DEPOIMENTOS

Quanto aos depoimentos obtivemos narrativas como:

ALUNO 01

"Participar das aulas com percussão corporal foi bem interessante, porque a

gente aprendeu coisas que não sabemos e essas atividades sempre são em grupo, acaba diminuindo nossa vergonha. No início das aulas foi meio difícil, porque era algo que nunca tinha visto, mas depois a gente aprendeu os movimentos e como explorar os sons. Minha coordenação motora melhorou bastante e as aulas prendiam bastante minha atenção. Ainda tenho muita dificuldade para acompanhar o ritmo de algumas músicas, mas melhorei bastante. Quero continuar com essa prática”

ALUNO 02

“Essa foi uma experiência nova e bem legal que nunca tinha participado nas aulas antes. As rodas em grupo ajudavam a gente a perder a vergonha. Foi tudo novo e diferente, nunca tinha estudado música anteriormente. Ainda não sinto muita confiança em me expressar com o corpo totalmente. Eu descobri que podia fazer vários sons com o corpo como estalos de dedos, batidas na perna, assobios diferentes”

ALUNO 03

“As aulas foram tudo e mais um pouco, os outros alunos erram eu fico com raiva. Os sons são todos diferentes quando a gente bate em partes diferentes do corpo. Minha leitura e minha concentração melhoraram bastante. É um desafio porque quando a gente tá em grupo porque se uma pessoa erra outros erram também. A gente tá tendo que aprender a lidar com as nossas diferenças. É muito bom e legal acompanhar as músicas com batidas e palmas”.

De tal modo, segundo nossa percepção o grupo tem se apresentado participativo e consistente no decorrer das atividades, sempre se mostram entusiasmados e dedicados em planos gerais. É oportuno mencionar, que a escolha pela percussão corporal como estratégia de musicalização pode ser compatível também para escolas com público de realidade social vulnerável, como trazemos neste grupo focal, onde o alunado em sua maioria não tem acesso a dispositivos móveis como aparelho celular e tablets. Ademais, muitos estudantes da escola se deslocam caminhando ou por meio de transporte público, o que potencializa os riscos de roubos de instrumentos musicais, levando em consideração a onda de delitos que acometem o sistema de transporte urbano. Dentro desse contexto, a percussão corporal é ideal para escolas que não possuem uma sala apropriada para o ensino de música, pois pode ser trabalhada em qualquer espaço amplo.

Estima-se que o estudo proposto contribua de forma significativa para o ensino de arte na educação básica, visto que se propõe a viabilizar a classe dos professores um material robusto e eficaz. Ademais, oportunizar a estes profissionais um guia didático, amplia suas ferramentas e as torna mais abrangentes.

Para este fim, o material didático é um recurso essencial para o trabalho pedagógico dos profissionais da educação musical, especialmente no ensino de musicalização, pois fornece apoio técnico, metodológico e criativo às práticas em sala de aula. Dessa forma, também contribui para a organização do conteúdo, facilita a compreensão dos conceitos musicais pelos alunos e favorece o planejamento de atividades significativas e acessíveis.

Assim, o material didático não é apenas um suporte, mas um instrumento formativo e transformador, que qualifica o processo de ensino-aprendizagem da música e valoriza o papel do professor de arte como mediador do conhecimento e da sensibilidade.

Espera-se que os alunos se desenvolvam nas práticas musicais e sobretudo, reflitam sobre a importância do processo de aprendizagem e seus desdobramentos.

10. REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry; SHATTUCK, Julie. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 16–25, 2012. DOI: 10.3102/0013189X11428813.

ANDRADE, Claudemir José. Legislação urbanística municipal. ManausPlanejamento urbano municipal, , 2021.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados. *O mundo da saúde*, [S. l.], 2011.

BACLIJA SUSIC, Blazenka; ZUPANIC BENIC, Marijana. DIFFERENT TEACHING METHODS IN MUSIC EDUCATION AND ACHIEVEMENT MOTIVATION. Em: ICERI2017 PROCEEDINGS 2017, Anais [...]. : IATED, 2017. p. 6742–6751. DOI: 10.21125/iceri.2017.1766.

BARAB, Sasha A. Using Design to Advance Learning Theory, or Using learning Theory to Advance Design. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://ilf.crltindiana.edu>.

BARAB, Sasha; SQUIRE, Kurt. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–14, 2004. DOI: 10.1207/s15327809jls1301_1.

BARBA, Fernando; BARBATUQUES, Núcleo Educacional. The body of sound: Barbatuques' experiences O corpo do som: experiências do Barbatuques MÚSICA na educação básica. Brasília. Disponível em: <http://www.youtube.com/barbatuques>.

BASTOS, Jennifer Ester de Sousa; SOUSA, Julia Maria de Jesus; SILVA, Pollyana Mattias Narciso Da; AQUINO, Rafael Lemes De. O Uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20-%20UFAM%202023/Orienta%C3%A7%C3%A3o/O_Uso_do_Questionario_como_Ferramenta_Metodologica.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

BATISTA ÁVILA, Marli. Métodos ativos (I)-Dalcroze / Willems. Morumbi.

BATISTA, Bruna F.; RODRIGUES, Domingas; SILVA, Francisco; MOREIRA, Elisabete. Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista.

Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação, [S. l.], v. 2, p. 14–35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>. Disponível em: file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20-%20UFAM%202023/Orienta%C3%A7%C3%A3o/Metodologiasinvestigacao_Vol2_Digital.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. Porto Alegre. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

CAROLINE SOUZA, Letícia; FURST SANTIAGO, Patrícia. Estratégias Pedagógicas para a Musicalização Infantil. Natal.

CONCULTURA. A ARTE NO A MA ZO NAS Fundo Municipal de Cultura. [s.l: s.n.]. COSTA, Danielle Pereira; SCHMIT, Jair. A GEOGRAFIA URBANA DE MANAUS: DESAFIOS PARA MOBILIDADE E CIRCULAÇÃO. [S. l.], p. 1–12, 2010. Disponível em: <http://pluris2010.civil.uminho.pt/Actas/PDF/Paper500.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CRISTAL, Quedma Rocha. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas Revista da ABEM. Salvador. DOI: 2954-10873-1. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2954/public/2954-10873-1-PB.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana. Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica. Salvador.

DUARTE, Durango. Manaus entre o passado e o presente. 1º ed. Manaus: Mídia Ponto Com, 2009. v. 1

EASTERDAY, Matthew W.; LEWIS, Daniel Rees; GERBER, Elizabeth M. Design-Based Research Process: Problems, Phases, and Applications. Colorado. Disponível em: <https://sociedadeemrede.net.br/images/publicacoes/design-research-methodology-icls-2014.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FALCÃO, Liana; KONOPLEVA, Ekaterina. Aplicação dos princípios de Edgar Willem utilizando os elementos musicais da cultura nordestina nas aulas de Música para 1º ano do Ensino Fundamental de escola pública GTE 12-ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA Comunicação. [s.l: s.n.].

FEDER, Vinicius Burlamaque. Uma etnografia do grupo Barbatuques. São Paulo.

FONSECA, João José Saraiva Da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. DE TRAMAS E FIOS um ensaio sobre a música e educação (Marisa Trench de Oliveira Fonterrada). 2º ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. São Paulo. Disponível em:
http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

HOLLAND, Márcio; GURGEL, Angelo; CERQUEIRA, Claudia; SERIGATTI, Felipe; GELCER, Daniel. ZONA FR ANCA DE MANAUS IMPACTOS, EFETIVIDADE E

OPORTUNIDADES. Manaus.

IGHA. 332 anos de Manaus. Manaus: Valer, 2001. v. 1

LIMA, Sarah Thamires Alves De; ALMEIDA, Jéssica De. O corpo na música, a música do corpo: uma revisão bibliográfica. Goiânia. DOI: 2792-10750-1-.

Disponível em:

https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2792/public/2792-10750-1-PB.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Porto Alegre.

MADUREIRA, José Rafael. Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita. [S. l.], 2012. Disponível em: [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozeshttp://www.ufvjm.edu.br/vozes)<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>.

MARIA, Cláudia; MESQUITA, Souza; JARBAS PASSARINHO, E. E. E. F. M. Percussão corporal no ensino de música 1 : três atividades para a educação básica. [S. l.], v. 7, p. 48–58, 2012.

Disponível em: <http://www.barbatuques.com.br/br/>.

MARIA, Sônia; GONDIM, Guedes. GRUPOS FOCAIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: DESAFIOS METODOLÓGICOS 1. [s.l: s.n.].

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em Educação Musical. 1º ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. a.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em Educação Musical. 1. ed. São Paulo: 2012, 2012. b. v. 1

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos Da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. DESIGN-BASED RESEARCH OU PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO: PESQUISA APLICADA PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. [s.l: s.n.].

MAUCHLE, OSCAR. GLOSSÁRIO EM SETE LÍNGUAS DE TERMOS DE PERCUSSÃO. Salvador.

MEC. Escola em Tempo Integral. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 26 abr. 2025.

MICKELSEN DA COSTA PICANÇO. Ensino coletivo de flauta doce no Ensino Fundamental 2 em Escola Pública de Tempo Integral em Manaus. Manaus.

MONTEIRO, Nilva Braga. Representação e imaginário das ruas Lobo D'Almada e Itamaracá: os indesejáveis do centro histórico de Manaus Evany Nascimento. [s.l: s.n.].

MORGAN, David. Focus Groups as Qualitative Research. [s.l.] : SAGE Publications, Inc., 2012. DOI: 10.4135/9781412984287.

NARANJO, Francisco Javier Romero. Science & art of body percussion: A review. Journal of Human Sport and Exercise Alicante, 2013. DOI: 10.4100/jhse.2012.82.11.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. TUPI ANTIGO: A Língua indígena Clássica do Brasil. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

NETO, Kirmct de Abreu Serrão. HABITAR O CENTRO: Simulações habitacionais a partir dos parâmetros urbanos vigentes. 2022. Faculdade de Tecnologia – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6309>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PENNA, Maura. Musica-s-e-Seu-Ensino-pdf. 2º ed. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2008. v. 2º edição

PEREIRA, Alda; OLIVEIRA, Isolina. DESIGN-BASED RESEARCH AND ACTION-RESEARCH: TWO INTERSECTING VISIONS. New Trends in Qualitative Research, [S. l.], v. 2, p. 336–350, 2020. DOI: 10.36367/ntqr.2.2020.336-350

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. MÚSICA na educação básica 60. Porto Alegre.

QUINTÉRIO, Leandro; GLOEDEN, Edelson. A prática individual do músico e a autorregulação da aprendizagem 1 MODALIDADE: COMUNICAÇÃO SUBÁREA: PERFORMANCE. Belo Horizonte.

RESSEL, Lúcia Beatriz; LÚCIA, Carmem; BECK, Colomé; MARIA, Dulce; GUALDA, Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; MARION DA SILVA, Rosângela; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. [s.l: s.n.].

ROCHA CRISTAL, Quedma. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas. Salvador.

ROSSATTO, Viviane Cristina; CAMARGO, Janira Siqueira. A ARTE DE BRINCAR COM A PERCUSSÃO CORPORAL. [s.l: s.n.].

SCHIAVIO, Andrea; BIASUTTI, Michele; VAN DER SCHYFF, Dylan; PARNCUTT, Richard. A matter of presence: A qualitative study on teaching individual and collective music classes. Musicae Scientiae, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 356–376, 2020. DOI: 10.1177/1029864918808833.

SEALF; MEC. Musicalização infantil: a educação musical na infância. 1. ed. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_musicalizacao.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

SEAS - AM. BIS - Boletim Informativo Socioeconômico. Manaus.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR- SEDUC. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR-SEDUC

ESCOLA ESTADUAL VICENTE SCHETTINI PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
MANAUS-AM 2024. [s.l: s.n.].

SILVA, Angélica de Sousa; SARAMAGO, Guilherme de Oliveira,; HILÁRIO, Laís Alves.
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. Uberlândia.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas; MACÊDO, Kátia Nêyla de Freitas; REBOUÇAS,
Cristiana Brasil de Almeida; SOUZA, Ângela Maria Alves. Entrevista como técnica de
pesquisa qualitativa.

Online Brazilian Journal of Nursing OBJN, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 246–257, 2006. Disponível
em: <http://www.objnursing.uff>.

SOUSA, Angélica Silva De; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; ALVES, Laís Hilário. A
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. São Paulo, p. 64–83,
2021. Disponível em:

[file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20-](file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20-%20UFAM%202023/Orienta%C3%A7%C3%A3o/A%20pesquisa%20bibliografica%202021.pdf)

[%20UFAM%202023/Orienta%C3%A7%C3%A3o/A%20pesquisa%20bibliografica%202021.pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado%20-%20UFAM%202023/Orienta%C3%A7%C3%A3o/A%20pesquisa%20bibliografica%202021.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada
na prática musical. Revista da ABEM, São Paulo, v. 19, p. 131–139, 2009.

Disponível em: <file:///C:/Users/Lorena%20Monteiro/Downloads/admin,+196-643-1-CE.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

VILLANOVA, Simone. SOCIABILIDADE E CULTURA: a história dos “pequenos
teatros” na cidade de Manaus (1859-1900). Manaus. Disponível em:

<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3747>. Acesso em: 29 jul. 2025.