

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**



LEONOR FERREIRA ALVES JÚNIOR

**PERCEPÇÃO DO PULSO MUSICAL EM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR DIFICULDADES NAS AULAS
DE MÚSICA**

**UBERLÂNDIA - MG
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

LEONOR FERREIRA ALVES JÚNIOR

**PERCEPÇÃO DO PULSO MUSICAL EM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR DIFICULDADES NAS AULAS
DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, como requisito à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes, linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Bittencourt Meira

Banca avaliadora:

Profa. Dra. Renata Bittencourt Meira

Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes
Nascimento

Prof. Me. Roberto Ricardo Santos de Amorim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474p
2026

Alves Júnior, Leonor Ferreira, 1984-

Percepção do pulso musical em crianças [recurso eletrônico] : um estudo de caso sobre estratégias pedagógicas para superar dificuldades nas aulas de música / Leonor Ferreira Alves Júnior. - 2026.

Orientadora: Renata Bittencourt Meira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5031>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Meira, Renata Bittencourt, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação PROFARTES
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
 38400-902
 Telefone: (34) 3239-8391 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	02/02/2026	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:15
Matrícula do Discente:	12412MPA012				
Nome do Discente:	Leonor Ferreira Alves Junior				
Título do Trabalho:	Percepção do pulso musical em crianças: um estudo de caso sobre estratégias pedagógicas para superar dificuldades nas aulas de música.				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes;				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Diretrizes Somáticas: uma pedagogia corporal para as Artes.				

Reuniu-se via plataforma online. a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Profa. Dra. **Andréia Miranda de Moraes Nascimento**, Prof. Me. **Roberto Ricardo Santos de Amorim** e Profa. Dra. **Renata Bittencourt Meira**, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Profa. Dra. **Renata Bittencourt Meira**, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

A banca enaltece o trabalho apresentado e recomenda sua publicação. Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Bittencourt Meira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/02/2026, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Ricardo Santos de Amorim, Usuário Externo**, em 02/02/2026, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Miranda de Moraes Nascimento, Usuário Externo**, em 03/02/2026, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6974053** e o código CRC **E2011D00**.

Referência: Processo nº 23117.000640/2026-55

SEI nº 6974053

Dedico este trabalho aos meus alunos, cuja curiosidade e envolvimento com a música reafirmam meu propósito como educador e a importância de promover experiências significativas na formação musical das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela sabedoria concedida nas decisões e pela oportunidade de servir ao próximo por meio da música. Seu cuidado constante ofereceu força, equilíbrio e direção ao longo desta jornada.

Aos meus pais, pelo exemplo de integridade e dedicação que moldou minha formação e sustentou meu percurso desde a infância. Sua confiança e incentivo tornaram possível cada avanço na minha caminhada.

À minha esposa, Viviane, e à minha filha, Mariana, pelo apoio, compreensão e pela alegria que trazem à minha vida. A presença de ambas me fortalece e ilumina cada etapa.

À minha amiga Paula Campanha, que foi o elo inicial desta jornada. Agradeço por ter me apresentado ao programa e, sobretudo, pelo incentivo e apoio prático durante o processo de inscrição. Sua generosidade em não medir esforços para que eu ingressasse neste mestrado foi fundamental.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas ao longo deste mestrado, cujos ensinamentos ampliaram minha visão sobre a prática docente e aprofundaram meu entendimento sobre a experiência significativa por meio da arte.

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Bittencourt Meira, pela orientação, compreensão e pelo apoio prestado sempre que solicitado ao longo deste processo.

Agradeço à Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento e ao Prof. Me. Roberto Ricardo Santos de Amorim, membros da banca, pelo tempo dedicado, pela leitura atenta e pelas contribuições que enriqueceram e aprimoraram este estudo.

À CAPES, expressei meu sincero agradecimento pelo apoio concedido por meio da bolsa de estudos durante o curso, contribuição essencial para a realização deste trabalho e para meu desenvolvimento acadêmico.

À direção do Conservatório de Patos de Minas, nas pessoas de Rodrigo Borges e Larisse Oliveira, agradeço pela gestão humanizada e pela empatia na reorganização dos meus horários. A sensibilidade de vocês em compreender as demandas acadêmicas e viabilizar o tempo necessário para esta pesquisa foi imprescindível para a concretização deste trabalho.

Registro meu agradecimento às amigas Cláudia Alvim e Kátia Raquel, pela parceria generosa, pela colaboração em trabalhos práticos de algumas das disciplinas cursadas e pelo apoio constante ao longo do curso.

Aos meus alunos e às famílias que confiam no meu trabalho, por renovarem diariamente meu propósito como educador e por darem sentido à prática que desenvolvo.

De modo especial, agradeço aos alunos e aos responsáveis que participaram do estudo de caso. Sua disponibilidade, envolvimento e dedicação foram determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço aos colegas e demais profissionais que contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção deste trabalho, oferecendo apoio, diálogo e colaboração durante toda a trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as dificuldades de percepção do pulso musical em crianças no ciclo inicial de aprendizagem da bateria, focando em alunos que, apesar do tempo de estudo, apresentam rupturas na sincronia com músicas gravadas. O estudo parte da premissa de que a manutenção do pulso não é uma competência puramente técnica, mas um fenômeno complexo que articula dimensões psicomotoras, afetivas e culturais. Fundamentado na psicomotricidade, na perspectiva sensório-motora e no conceito de consciência proprioceptiva, o trabalho adotou uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso múltiplo em um Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais. A metodologia envolveu observações participantes, entrevistas com responsáveis, questionários com docentes e uma intervenção pedagógica baseada na integração entre corpo, som e movimento. A análise dos dados permitiu identificar três perfis de dificuldade com relação ao pulso, o Retraído, o Acelerado e o Rígido, demonstrando que, nos casos estudados, a instabilidade no pulso manifestou-se como sintoma de desajustes na regulação tônica e na escuta corporal. No âmbito institucional, a pesquisa propôs a ressignificação do tempo de espera nas aulas em dupla, transformando-o em momento de desenvolvimento da regularidade por meio de estratégias de participação simultânea. O estudo também validou criticamente o método *Drum Kids* e apresenta, como produto educacional, um Caderno de Atividades alinhado à BNCC, destinado a apoiar professores na promoção do desenvolvimento da percepção do pulso por meio da vivência corporal. Conclui-se que o desenvolvimento dessa habilidade exige, antes da precisão rítmica, uma disponibilidade corporal para que a criança habite o tempo musical com o próprio corpo.

Palavras-chave: percepção musical; pulso musical; ensino de bateria; psicomotricidade; propriocepção; educação musical.

ABSTRACT

This research investigates the difficulties in musical pulse perception among children in the initial cycle of drum learning, focusing on students who, despite their study time, present disruptions in synchrony with recorded music. The study posits that pulse maintenance is not a purely technical competence but a complex phenomenon articulating psychomotor, affective, and cultural dimensions. Grounded in psychomotricity, the sensory-motor perspective, and the concept of proprioceptive awareness, the work adopted a qualitative approach through a multiple case study at a State Music Conservatory in Minas Gerais. The methodology involved participant observations, interviews with guardians, questionnaires with teachers, and a pedagogical intervention based on the integration of body, sound, and movement. Data analysis identified three psychomotor profiles of rhythmic difficulty — the Retracted, the Accelerated, and the Rigid —, demonstrating that, in the studied cases, pulse instability manifested as a symptom of maladjustments in tonic regulation and bodily listening. At the institutional level, the research proposed the resignification of waiting time in paired classes, transforming it into a moment of regularity development through simultaneous participation strategies. The study also critically validated the Drum Kids method and presents, as an educational product, an Activity Booklet aligned with the BNCC, intended to support teachers in promoting pulse perception through bodily experience. It is concluded that the development of this skill requires, prior to rhythmic precision, a bodily availability for the child to inhabit musical time with their own body.

Keywords: musical perception; musical pulse; drum teaching; psychomotricity; proprioception; music education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Primeira atividade prática da metodologia Drum Kids Módulo 1.....	16
Figura 2 - Representação da regularidade	20
Figura 3 - Para manter a pulsação	29
Figura 4 - Infograma com conceitos da psicomotricidade	31
Figura 5 - Objetos de conhecimento e habilidades de Música (1º ao 5º ano).....	34
Figura 6 - Objetos de conhecimento e habilidades de Música (6º ao 9º ano).....	35
Figura 7 - Conteúdo do <i>Drum Kids</i> - Módulo 1	44
Figura 8 - Conteúdo do <i>Drum Kids</i> - Módulo 2	45
Figura 9 - Conteúdo do <i>Drum Kids</i> - Módulo 3	46
Figura 10 - Exemplo de atividade e repertório Drum Kids	47
Figura 11 - Marcação do pulso no ombro do aluno.....	50
Figura 12 - Exemplo de atividade para imitação	53
Figura 13 - Exemplo de combinação na <i>Drum Machine</i>	53
Figura 14 - Capa do livro de exercícios de psicomotricidade	54
Figura 15 - Atividade "Mestre mandou"	55
Figura 16 - Atividade "Bastão"	56
Figura 17 - Pergunta e resposta	56
Figura 18 - Bunny Hop	57
Figura 19 - Atividade Cabeça, ombro, joelho e pé.....	58
Figura 20 - O Passo	59
Figura 21 - Percussão corporal	60
Figura 22 - Referência visual dos tempos	61

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes

SEE – Secretaria Estadual de Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS.....	20
2.1 A percepção do pulso musical: bases conceituais, desenvolvimento e influências.....	20
2.2 A escuta ativa e sua relação com a percepção do pulso	23
2.3 Corpo, movimento e som: a experiência do pulso na vivência musical.....	25
2.4 Psicomotricidade, propriocepção e a percepção do pulso musical.....	28
2.5 A BNCC e o ensino de música: diretrizes e implicações pedagógicas	33
3 CAMINHO METODOLÓGICO	36
3.1 Abordagem teórico-metodológica	36
3.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	37
3.3 Os participantes	38
3.4 Procedimentos metodológicos	39
3.5 Análise de dados	41
4 METODOLOGIA <i>DRUM KIDS</i> E SEU LUGAR NO PROCESSO FORMATIVO	42
4.1 Apresentação geral e contexto de criação.....	42
4.2 O lugar do autor e o distanciamento necessário	42
4.3 Estrutura e intencionalidades pedagógicas	43
4.4 Comparação com métodos tradicionais e especificidades do ciclo inicial.....	46
4.5 Limites e contribuições: a necessidade da mediação.....	48
5 A INTERVENÇÃO E SUA INTEGRAÇÃO COM AS AULAS REGULARES.....	50
5.1 Estrutura dos encontros da intervenção	51
5.2 Atividades principais dos encontros da intervenção	52
5.3 Integração com as aulas regulares de bateria.....	58
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS: Experiências das Crianças e Olhares das Famílias e Professores.....	62
6.1 A experiência do pulso musical.....	62
6.1.1 Caso 1: retração, hesitação e o pulso como ameaça	63
6.1.2 Caso 2: aceleração, impulsividade e o pulso como disputa.....	64
6.1.3 Caso 3: rigidez, insegurança e o pulso como ameaça emocional	64
6.1.4 Síntese analítica: padrões psicomotores e caminhos pedagógicos	65
6.2 Percepções docentes e os desafios institucionais	67

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A – Caderno de atividades	76
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os responsáveis.....	128
APÊNDICE C – Roteiro de questionário com os professores	129

1 INTRODUÇÃO

Atuo como professor de bateria no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), em Uberlândia/MG, desde 2006, onde atendo alunos de diferentes idades, histórias e vivências. Na maioria dos casos, sou o responsável pelo primeiro contato formal desses estudantes com o instrumento, o que me permite identificar rapidamente aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à percepção do pulso nas músicas utilizadas ao longo das aulas. Além disso, é comum receber alunos que já estavam em processo de aprendizagem com outros professores, mas que, por diferentes razões, não vivenciaram experiências práticas de fazer música, limitando-se à leitura das partituras do método adotado, sem aplicação em contextos musicais mais significativos.

Foi ainda na infância, tocando bateria na igreja, que tive meu primeiro contato com pessoas que demonstravam dificuldade em sentir o pulso musical. Como baterista, eu frequentemente acompanhava diversos cantores nas reuniões e percebia claramente quando eles entravam ou conduziam as músicas fora do tempo, desorganizando toda a banda. Entre nós músicos, costumávamos brincar: “tem que errar junto pra parecer que tá certo”, o que sempre rendia boas risadas. Contudo, por trás dessa leveza, uma pergunta silenciosa começou a crescer: por que algumas pessoas conseguem sentir o pulso e outras não?

Outro fator importante que contribuiu para o aprofundamento dessa reflexão foi o desenvolvimento da minha metodologia de ensino, lançada em 2017, intitulada *Drum Kids*¹ – *Bateria para Crianças – Módulo 1*. Esse material foi concebido a partir da minha experiência com o ensino de bateria para o público infantil e tem como principal diretriz a ideia de que a criança vai para a aula de música para fazer música. Por isso, desde as primeiras páginas, o material propõe que os exercícios rítmicos sejam vivenciados com músicas de apoio, permitindo que a leitura rítmica e a prática instrumental estejam, desde o início, integradas a uma experiência musical concreta e significativa. Mesmo nas atividades mais simples, como tocar uma única peça da bateria (Figura 1), há sempre uma proposta musical vinculada, respeitando o tempo e o nível de cada criança, sem deixar de proporcionar a vivência musical.

Entretanto, mesmo com essa proposta metodológica, percebo que nem todos os alunos conseguem se engajar musicalmente de forma natural. Em alguns casos, a dificuldade em

¹ A metodologia *Drum Kids* é de autoria do próprio pesquisador e composta por três livros: Módulo 1 (2017), com foco nos gêneros Rock e Pop; Módulo 2 (2018), que amplia os conteúdos para Pop, Rock, Funk e Blues; e Módulo 3 (2021), que aborda Rock, Pop, Ritmos Brasileiros e Ritmos Populares. Essa metodologia é adotada por diversas escolas de música, incluindo o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Os livros utilizam partituras alternativas com desenhos e cores que representam visualmente as peças da bateria, facilitando a leitura e compreensão por parte das crianças. Todas as atividades são acompanhadas por playalongs ou sugestões de repertório, com o objetivo de promover o aprendizado sempre em um contexto musical significativo.

perceber o pulso persiste, gerando frustrações que ultrapassam o desafio técnico. Muitos chegam desmotivados, verbalizando frases como “não consigo tocar” ou “fica muito difícil com a música”. Essas falas, para mim, não indicam apenas limitações motoras, mas revelam uma relação fragilizada com a experiência musical. Um dos momentos que mais me marcou aconteceu com um aluno que já havia tido aulas com outro professor no mesmo conservatório e iniciava seu segundo ano de estudos. Ao saber que aplicaríamos um exercício rítmico dentro de uma música gravada, ele encheu os olhos de lágrimas antes mesmo de começarmos. Era visível o medo de não conseguir, um medo construído não apenas pela dificuldade em si, mas por experiências anteriores de frustração.

Figura 1 - Primeira atividade prática da metodologia *Drum Kids* Módulo 1

PÉ DIREITO **RIGHT FOOT**

Vamos tocar o **bumbo** em cada tempo.
Let's play the bass drum in each beat.

1 2 3 4

PLAY ALONG DRUMS
SITE: WWW.DRUMKIDS.COM.BR

DRUM KIDS
BATERIA PARA CRIANÇAS

29

Leonor Júnior

Fonte: Alves Júnior (2017)

Foi na busca por respostas para essas questões que o diálogo com a teoria se fez necessário. Inicialmente, encontrei nos estudos de Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) a base para compreender a indissociabilidade entre música e movimento. Contudo, a complexidade dos casos observados exigiu um aprofundamento maior. Foi necessário recorrer à psicomotricidade e à neurociência para entender como o cérebro e o corpo processam o tempo. Mais especificamente, esta pesquisa dialoga com o conceito de propriocepção como

consciência corporal e com a perspectiva sensório-motora, buscando compreender como a regulação do tônus muscular e a organização interna influenciam diretamente a capacidade de manter o pulso.

Segundo Paz (2000):

Para Dalcroze, o ritmo é o elemento musical que mais afeta a sensibilidade infantil. Ele parte do princípio de que qualquer fenômeno musical de caráter rítmico – pulso, acento, valores positivos e negativos –, de caráter melódico ou dinâmico – altura do som, timbre e intensidade –, de caráter harmônico – relação de tensão, funções de dominante e tônica – e, ainda, de caráter formal – frases, estruturas e formas musicais – é objeto de uma representação através de movimentos corporais. [...] Tal prática é revestida de grande prazer, concentração, criatividade, além da vivência da música propriamente dita. (Paz, 2000. p. 257).

Essa perspectiva, que integra som, corpo e experiência, oferece fundamentos valiosos para repensar o ensino de música e, mais especificamente, estratégias para lidar com alunos que demonstram dificuldade em perceber o pulso musical.

Além dos fundamentos da pedagogia musical, minhas buscas por compreender as dificuldades perceptivas observadas em sala de aula encontraram outras contribuições importantes. Como explica Louro (2021), o aprendizado não se limita ao processamento cognitivo isolado, mas envolve uma rede integrada em que o corpo, por meio de experiências sensoriais, motoras e emocionais, envia informações ao cérebro. É a partir dessas vivências que o sistema nervoso processa, interpreta e dá significado ao que é aprendido. Nesse processo, a música atua como linguagem potente para estimular a plasticidade cerebral e favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Essa visão reforça a compreensão de que práticas musicais que integrem o corpo e a escuta ativa podem ampliar as possibilidades de percepção musical, especialmente no que se refere ao pulso e à organização temporal do som.

O reconhecimento das contribuições da música para o desenvolvimento integral das crianças já aparece nas políticas públicas brasileiras, especialmente após a incorporação da música à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento reforça que as práticas musicais devem envolver “escuta, apreciação, produção e experimentação” (Brasil, 2018). Esse direcionamento amplia o alcance desta pesquisa, pois os desafios relacionados à percepção do pulso não se restringem ao ensino especializado da bateria, mas atravessam a prática cotidiana de docentes que atuam na Educação Básica.

Nesse cenário, os conservatórios estaduais de música surgem como espaços privilegiados, mas não imunes a desafios. No CEMCPC, observa-se ainda a permanência de uma lógica por vezes tecnicista, por parte de alguns professores, que priorizam a leitura da partitura em detrimento de experiências significativas. Além disso, a estrutura de aulas em dupla e o tempo reduzido podem impor barreiras à prática pedagógica.

Diante disso, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso múltiplo com três crianças. O objetivo foi investigar de que forma podemos estimular e ampliar a percepção do pulso musical em alunos que apresentam dificuldades persistentes. A proposta envolveu não apenas diagnosticar as causas, sejam elas motoras, afetivas ou culturais, mas testar estratégias de intervenção que valorizem o corpo e a escuta ativa como caminhos para a aprendizagem.

Como objetivos específicos, destaco:

- Compreender os fundamentos teóricos da percepção do pulso musical, situando os conceitos de ritmo, pulsação, escuta ativa e corporeidade a partir de literatura especializada;
- Investigar, por meio da revisão bibliográfica, como as abordagens da pedagogia musical e da neurociência contribuem para o entendimento da musicalidade na infância e sua relação com o corpo e a experiência;
- Analisar, no contexto do estudo de caso, os fatores que contribuem para a dificuldade de percepção do pulso em três crianças, considerando elementos emocionais, culturais, familiares e pedagógicos;
- Discutir os limites e potencialidades do material didático *Drum Kids*, exercendo uma vigilância crítica sobre sua aplicação;
- Avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica baseada na integração corpo-som e na resignificação do tempo de aula;
- Propor recomendações pedagógicas, a partir das observações realizadas ao longo da pesquisa e da elaboração de um Caderno de Atividades.

Embora, para muitas pessoas, a percepção do pulso musical se desenvolva de forma natural e intuitiva, essa não é uma realidade universal. Este trabalho parte da compreensão de que a musicalidade é uma potencialidade humana que pode se manifestar espontaneamente, mas cujo desenvolvimento está ligado a estímulos culturais, corporais, emocionais e

educacionais. Como afirmam Bannan e Woodward (2009, apud Maffioletti, 2015), a participação espontânea das crianças em atividades musicais depende da cultura e da educação, que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento musical. Como destacam os autores:

A expressividade espontânea das crianças e seu prazer em realizar atividades musicais favorecem o florescimento dessa musicalidade inata. No entanto, reconhecem que a participação espontânea das crianças em atividades musicais, bem como o processo de desenvolvimento musical, segue os princípios delineados pela cultura e pela educação, os quais podem possibilitar ou inibir o desenvolvimento da musicalidade infantil. (Bannan; Woodward, 2009, apud Maffioletti, 2015, p. 121).

A escolha por investigar esse tema justifica-se pela necessidade de acolher, com sensibilidade pedagógica, as crianças que não desenvolvem essa habilidade "naturalmente". Ao aprofundar esse fenômeno, busco contribuir não apenas com estratégias práticas para o ensino da música, mas com um olhar mais humano sobre os processos de aprendizagem musical, reconhecendo a singularidade de cada criança e a potência de aprender com o corpo e com o outro.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução e de um apêndice com o Caderno de Atividades, que apresenta uma seleção das práticas pedagógicas testadas e validadas durante a intervenção.

A organização desta pesquisa reflete o próprio movimento da investigação, partindo das bases conceituais para a imersão prática e culminando na análise dos dados. O percurso inicia-se no Capítulo 2, que estabelece os fundamentos teóricos necessários, aprofundando a relação entre pulso, escuta ativa, psicomotricidade e propriocepção. Em seguida, o Capítulo 3 delineia o caminho metodológico, situando a abordagem qualitativa no contexto específico dos Conservatórios Mineiros e detalhando os procedimentos de coleta.

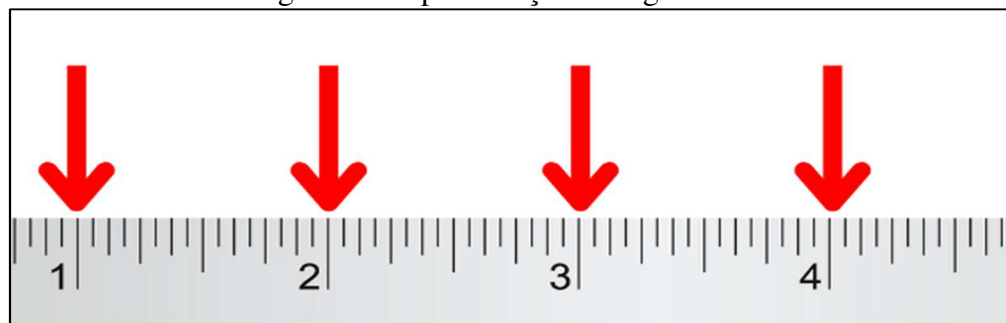
A discussão sobre as ferramentas e processos pedagógicos ocorre nos capítulos seguintes: o Capítulo 4 examina a estrutura e os limites do método *Drum Kids* no ciclo inicial de formação, enquanto o Capítulo 5 descreve a intervenção pedagógica realizada, demonstrando como as atividades corporais foram também integradas à rotina das aulas regulares. Esse trajeto desemboca no Capítulo 6, dedicado à análise dos resultados, onde são identificados os perfis psicomotores dos alunos e discute-se a ressignificação do tempo de espera nas aulas em dupla como resposta aos desafios institucionais. Por fim, o Capítulo 7 tece as considerações finais, sintetizando os achados e apontando desdobramentos futuros, seguido pelo apêndice que apresenta o produto educacional desta pesquisa: o Caderno de Atividades.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

2.1 A percepção do pulso musical: bases conceituais, desenvolvimento e influências

Uma definição de pulso musical que costumo utilizar em sala de aula, por sua simplicidade e precisão, é a de que são intervalos rítmicos regulares entre si (Figura 2). Também é comum ouvir de outros educadores que o pulso é como a “batida do coração da música”, uma metáfora eficaz para transmitir a ideia de constância e vitalidade. Em termos mais técnicos, pode-se dizer que o pulso é a frequência regular de batidas que organiza o tempo musical e orienta a execução rítmica.

Figura 2 - Representação da regularidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A percepção do pulso musical é uma habilidade central para o desenvolvimento da musicalidade. Embora muitas vezes seja relacionada ao conceito de ritmo, é importante estabelecer distinções claras entre esses elementos para compreender com mais precisão os desafios enfrentados por alguns alunos. Nesta seção, serão apresentados alguns conceitos teóricos que embasam o entendimento do pulso, diferenciando-o do ritmo e destacando sua relevância para o fazer musical.

Como dito anteriormente, o pulso musical pode ser entendido como uma sucessão regular de batidas que organiza o tempo na música. É uma estrutura estável, muitas vezes sentida no corpo antes mesmo de ser compreendida intelectualmente, funcionando como um referencial interno que permite ao músico se orientar temporalmente. Já o ritmo é o resultado da organização da duração dos sons e silêncios dentro dessa estrutura, podendo ser variado, complexo e sujeito a alterações expressivas.

É justamente a regularidade do pulso que encontra ressonância na corporeidade. Essa relação se manifesta em gestos espontâneos que nós fazemos ao ouvir música. Um professor certa vez me chamou a atenção para o fato de que o movimento natural da cabeça ou dos pés, aquele leve balanço rítmico que surge quase sem percebermos, geralmente acompanha o pulso

da música. Trata-se de uma resposta corporal intuitiva, que emerge antes mesmo de qualquer consciência analítica sobre o pulso ou ritmo. Esse tipo de movimento demonstra como o pulso é internalizado e corporificado, revelando-se não apenas como um conceito musical, mas como uma experiência sensório-motora profundamente enraizada no modo como percebemos a regularidade dos sons.

A percepção de regularidades temporais está no centro da compreensão do pulso musical. Esse conceito se refere à habilidade de reconhecer padrões recorrentes ao longo do tempo, como acentuações e intervalos constantes entre eventos sonoros. Tal percepção permite ao ouvinte organizar mentalmente a experiência musical e antecipar acontecimentos no fluxo sonoro, sendo uma habilidade fundamental para o desenvolvimento rítmico na infância (Dos Santos, 2017).

A regularidade é, portanto, um elemento fundamental para o desenvolvimento do pulso. Lucas Ciavatta (2009), ao discutir a origem desse conceito, retoma estudos de Pratt e destaca que a percepção do ritmo humano se apoia em ciclos naturais muito anteriores à música. Segundo o autor:

O ritmo sempre foi uma importante parte da existência humana. Os ritmos de dia e noite, das estações, da mudança do molhado para o seco, do fluxo e refluxo das marés, e da respiração e do andar são apenas alguns dos fenômenos cíclicos através dos quais a natureza é afetada. Estas mudanças periódicas naturais encontraram sua expressão entre os povos primitivos através de movimentos rítmicos, normalmente acompanhados por algum barulho recorrente, como bater de palmas e golpes de bastões. (Pratt, apud Thurmond, 1991, p. 26, apud Ciavatta, 2009, p. 54).

Ciavatta acrescenta que a noção de regularidade não nasce apenas da experiência musical, mas de uma relação profunda entre corpo, natureza e temporalidade. A repetição dos ciclos naturais, a respiração, o caminhar e até fenômenos como o gotejar da água constroem referências temporais básicas que antecedem a pulsação musical. Como explica:

A percepção da regularidade de uma goteira, por exemplo, ou a execução de um andar regular, não devem ser consideradas habilidades idênticas às de reconhecer a regularidade de uma música e marcá-la com palmas ou de qualquer outra forma. Esta regularidade fora do âmbito musical, presente tanto nas batidas do coração e no andar quanto em outros acontecimentos cíclicos da natureza, certamente é uma importante referência para possibilitar o aprendizado da regularidade dentro do âmbito musical e o trabalho com a pulsação que esta regularidade possibilita. (Ciavatta, 2009, p. 54).

Esses apontamentos evidenciam que, embora a regularidade esteja presente em diversos fenômenos naturais, é no contato consciente com a música, por meio da escuta, do movimento

e da experiência sensível, que essa regularidade se transforma em pulsação musical significativa, capaz de orientar a aprendizagem.

Durante esta pesquisa, o termo *entrainment* surgiu logo nas primeiras leituras como uma das chaves conceituais para compreender como o corpo se ajusta à música. Trata-se de um processo biológico pelo qual o sistema atencional sincroniza suas oscilações internas aos estímulos rítmicos do ambiente, criando um alinhamento temporal entre percepção e ação (Jones, 2009, apud Santos, 2017, p. 29). Essa capacidade de ajustar espontaneamente o próprio corpo ao tempo da música favorece a participação ativa, a estabilidade rítmica e a compreensão consciente do fazer musical.

A percepção de regularidades temporais é central para a compreensão do pulso musical. Essa habilidade engloba reconhecer padrões recorrentes ao longo do tempo, antecipar eventos sonoros e organizar mentalmente a fluidez musical. Trata-se de uma competência essencial para o desenvolvimento rítmico na infância (Dos Santos, 2017).

Lerdahl e Jackendoff (1983, apud Dos Santos, 2017, p. 32) destacam que o acento métrico, estrutura mental construída a partir da repetição e da hierarquia dos sons, é fundamental para a organização da métrica musical.

Nem todas as crianças desenvolvem essa percepção com facilidade. Como ressaltam Bannan e Woodward (2009, apud Maffioletti, 2015), a musicalidade floresce quando há oportunidades culturais que a sustentem, dependendo do ambiente para se manifestar.

Viviane Louro amplia essa discussão ao trazer o respaldo da neurociência. Para a autora, a aquisição de habilidades musicais não é apenas uma questão de talento inato, mas resultado direto das experiências vividas. O cérebro aprende a partir dos estímulos sensoriais, motores e emocionais que recebe, e a qualidade e diversidade dessas experiências são determinantes para o desenvolvimento de competências cognitivas. Assim, quanto mais ricas forem as vivências musicais, especialmente aquelas que envolvem movimento, escuta ativa e interação social, maiores serão as possibilidades de a criança desenvolver uma relação sensível e estruturada com o tempo musical.

Compreender o pulso como fenômeno perceptivo, corporal e temporal é fundamental para a educação musical. Isso prepara o terreno para discutir outro elemento essencial deste processo: a escuta ativa, que organiza a percepção temporal e orienta o desenvolvimento do pulso interno.

2.2 A escuta ativa e sua relação com a percepção do pulso

Entender a escuta como um processo ativo e intencional é fundamental para desenvolver a musicalidade. Na educação musical, ouvir não significa apenas perceber sons, mas envolver-se cognitivamente, emocionalmente e corporalmente com o discurso musical, reconhecendo regularidades, antecipando eventos e atribuindo sentido ao que se escuta. Nesse sentido, a escuta ativa torna-se condição importante para o desenvolvimento da percepção do pulso, já que é por meio dela que a criança identifica padrões temporais, compreende acentuações e desenvolve uma pulsação interna capaz de orientar sua prática musical.

A perspectiva histórico-cultural, inspirada nas contribuições de Vigotski, reforça essa compreensão ampliada da escuta. De acordo com Pederiva e Gonçalves (2018), o desenvolvimento da musicalidade ocorre em práticas colaborativas estruturadas intencionalmente, nas quais o aluno participa de vivências de percepção, compreensão, expressão e criação musical. Nesta visão, aprender música envolve apropriar-se de modos culturais de escutar e produzir sentido, o que só se concretiza pela interação com o outro e pela participação em práticas musicais significativas. Assim, a escuta ativa não surge espontaneamente: ela é construída socialmente, mediada pelos repertórios, pelos sujeitos e pelos contextos que fazem parte da experiência da criança.

De Batista et al. (2013) ressaltam que muitas propostas de ensino musical ainda se apoiam no trabalho com elementos isolados da linguagem, figuras, compassos e padrões rítmicos, desvinculados de uma experiência sonora concreta e contextualizada. Essa fragmentação dificulta a compreensão da música como linguagem e compromete a capacidade de perceber o pulso como estrutura organizadora do tempo. Ao conceber a música como linguagem, os autores mencionados afirmam que o processo de aprendizagem deve seguir uma lógica semelhante à da linguagem verbal: primeiro se escuta e se articula, para depois aprender a ler e escrever. Ensinar música a partir da escuta ativa significa iniciar o processo pedagógico pelo discurso musical e pelas experiências sonoras completas, deslocando o foco da leitura da partitura para a vivência sensível e auditiva.

Essa perspectiva dialoga com minha própria prática como educador. Já iniciei aulas pela leitura das células rítmicas da metodologia *Drum Kids*, motivado pelo entusiasmo das crianças diante dos elementos visuais do livro. Embora essa estratégia produza resultados em determinados contextos, reconheço hoje a importância de garantir que a escuta e a experiência musical antecedam a leitura. O som deve vir antes do símbolo; a vivência antes da representação gráfica. Quando a leitura é apresentada antes da escuta, pode acontecer de perder-se a

possibilidade de compreensão sensível e corporal da música, especialmente para crianças que já chegam à aula com insegurança ou com pouca vivência musical prévia.

Schroeder (2009) aprofunda essa crítica ao ensino centrado na leitura mecânica, estabelecendo uma analogia entre o aprendizado musical e a alfabetização verbal. Segundo a autora:

Todos já vimos o modo como crianças em fase de letramento costumam ler silabando, articulando os sons sem nenhuma entonação, sem respeitar as pontuações, às vezes emendando uma palavra em outra. Ao captarem o sentido da frase que estão lendo, entretanto, repentinamente a repetem com fluência, dando a entonação correta. Na aprendizagem da música, porém, essa fase de silabação às vezes não é apenas uma etapa intermediária, mas permanece em muitos alunos mesmo após longos anos de estudo. Isso pode acontecer, de acordo com esta análise, não apenas porque os alunos não se dedicaram o suficiente e estudaram menos do que era necessário (interpretação corrente para esse problema), mas principalmente porque foram obrigados a aprender a ler uma língua que lhes era totalmente estranha. (Schroeder, 2009, p. 50).

A crítica de Schroeder é crucial para repensarmos a escuta como ponto de partida. Uma escuta ativa exige tempo, silêncio, abertura sensível e atenção às nuances sonoras. Deve estar presente tanto na escuta individual quanto nas práticas coletivas, especialmente em atividades que envolvem o corpo, como percussão corporal, canções com movimento, brincadeiras de roda e jogos rítmicos. Quando escutam de forma ativa, as crianças podem aprender a antecipar eventos musicais, reconhecer padrões de acentuação, perceber variações de andamento ou intensidade e identificar regularidades, processos fundamentais para consolidar a percepção do pulso.

Além disso, a escuta ativa contribui para ampliar o repertório musical das crianças e expandir seus horizontes culturais. Como destacam De Batista et al. (2013), experiências sonoras que dialogam com o universo cultural dos alunos e, ao mesmo tempo, os convidam a explorar novos estilos, gêneros e práticas musicais promovem uma escuta mais crítica, sensível e empática. Nesse processo, a escuta se torna via de aprendizagem, expressão e transformação.

Essa escuta contextualizada também se articula com os princípios defendidos por Paulo Freire, que enfatiza a necessidade de considerar a bagagem cultural dos alunos como ponto de partida para a prática pedagógica. Inspirado por essa perspectiva, costumo iniciar minhas aulas perguntando às crianças quais músicas ouviram durante a semana, o que faz parte de seu cotidiano sonoro ou quais sons lhes chamaram atenção. Entretanto, percebo que muitas não possuem o hábito de ouvir música com atenção em casa; em diversos casos, essa escuta foi substituída por estímulos fragmentados do ambiente digital.

Diante disso, passei a dialogar com outro elemento presente na rotina das crianças: os jogos eletrônicos. Mesmo quando a música não é lembrada de forma consciente, ela geralmente está presente nesses ambientes, ainda que de maneira sutil. Ao trazer essas referências sonoras para a sala de aula, cria-se a oportunidade de ressignificar a escuta, permitindo que a criança reconheça como sons aparentemente “invisíveis” de seu cotidiano podem se tornar objeto de atenção musical. Assim, a escuta ativa torna-se um encontro entre o universo da criança e o desenvolvimento da musicalidade, sempre respeitando sua cultura, seus interesses e seu ritmo de aprendizagem.

Dessa forma, compreender a escuta como prática mediada, ativa e cultural amplia significativamente as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da percepção do pulso musical. É pela escuta consciente, vivenciada no corpo, no movimento, no diálogo e na experiência, que a criança integra regularidades temporais, organiza internamente o fluxo musical e fortalece sua pulsação interna, condição essencial para tocar com segurança, sensibilidade e expressão.

2.3 Corpo, movimento e som: a experiência do pulso na vivência musical

O corpo é o primeiro território de escuta e expressão da criança. Essa relação já foi discutida anteriormente ao abordar como a percepção do pulso se manifesta espontaneamente em movimentos simples, como o balançar da cabeça, o bater dos pés ou o ajuste natural do corpo ao andamento de uma música. Esses gestos revelam que a organização temporal não nasce apenas da compreensão intelectual, mas emerge inicialmente da experiência sensório-motora. O corpo responde ao som antes mesmo que a criança consiga formular qualquer conceito sobre ritmo ou pulsação, funcionando como uma referência interna que antecede a leitura musical e apoia o desenvolvimento do fazer musical.

Essa compreensão encontra sua fundamentação ao olharmos para os primórdios do desenvolvimento humano. Pesquisas com bebês, como o estudo “Batuca Bebê: A educação do gesto musical”, da pesquisadora Carla Patrícia Carvalho de Amorim, revela que a musicalidade se desenvolve a partir das relações sociais mais precoces, nas quais o corpo do bebê é simultaneamente receptor e produtor de sentidos (Coutinho, 2012 apud Amorim, 2017). Nesse período inicial, a comunicação não verbal, expressa por movimentos, gestos, olhares e vocalizações, constitui a linguagem primordial. Como destaca Amorim (2017, p. 56), com base em Fonseca (1998), “os bebês humanos possuem vários canais de comunicação não verbal, postos em prática logo após o nascimento”, evidenciando uma competência comunicativa em que motricidade e expressão corporal são pontes essenciais para toda aquisição linguística

posterior. É nesse território inaugural de escuta e expressão que a percepção do pulso começa a se organizar.

Longe de ser um “recipiente” vazio, o bebê chega ao mundo como um ser musical em desenvolvimento, que “aprende vivendo, experimentando” e para quem “o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes de aprendizado” (Silva apud Coutinho, 2012, p. 252 apud Amorim, 2017, p. 55). A vivência musical, portanto, tem origem na experimentação sonora do próprio corpo, confirmando que a organização temporal emerge não como conceito abstrato, mas como regularidade vivida e corporificada. Essa constatação reforça que práticas pedagógicas que valorizam o gesto musical, como as desenvolvidas no trabalho da pesquisadora Carla Patrícia Amorim, o Batuca Bebê, acessam a via mais fundamental da aprendizagem: aquela em que a pulsação é primeiro sentida, internalizada e expressa pelo corpo em movimento, antes de qualquer codificação ou leitura simbólica.

Essa perspectiva dialoga diretamente com tradições pedagógicas que tomam o corpo como mediador essencial do aprendizado musical. A abordagem de Émile Jaques-Dalcroze já apontava que o ritmo é compreendido de maneira mais eficaz quando corporificado. A interiorização do pulso ocorre por meio da ação: caminhar, bater palmas, girar, saltar, todos esses movimentos ajudam a criança a perceber regularidades temporais e a estabelecer uma pulsação interna. Para Dalcroze, a música se aprende com todo o corpo, que se torna um instrumento de percepção e expressão.

Essa concepção encontra respaldo também em diversas metodologias que valorizam o jogo corporal como via privilegiada de compreensão do som. A musicalidade, nesse contexto, emerge não da memorização de códigos, mas da vivência concreta com ritmo, espaço e tempo. Mediante o movimento, a criança experimenta e representa parâmetros musicais de maneira intuitiva e sensível, favorecendo o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas. Como afirmam Freire e Freire (2013):

A representação musical pode ser experienciada a partir do próprio corpo da criança. Vários educadores musicais, como Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodaly, Gazzi de Sá e Heitor Villa-Lobos, criaram metodologias que incluíam o jogo corporal na aprendizagem do sistema musical. Tais modelos sugeriam, por metodologias diferentes, que a experiência concreta com o som passava pela dimensão sensorial, possibilitando a emergência da compreensão do sistema lógico musical pela criança.” (Freire e Freire, 2013, p. 99).

Para aprofundar a compreensão do corpo na experiência musical, recorro à fenomenologia de Merleau-Ponty. O autor propõe que o corpo não é um objeto no espaço, mas o nosso próprio ponto de vista sobre o mundo; é um “corpo vivido” e intencional. É por meio

da corporalidade que a consciência se projeta e "habita" o espaço, sendo a motricidade a forma primária dessa intencionalidade.

Nessa mesma direção, François Delalande teoriza que a primeira relação do ser humano com a música é a conduta sensório-motora. Antes de ser uma atividade intelectual ou expressiva, o fazer musical nasce do prazer do gesto e do feedback tátil e sonoro que o instrumento devolve. Para o autor, essa vivência física do gesto é o alicerce sobre o qual se construirão as condutas simbólicas e lúdicas posteriores.

Lucas Ciavatta, idealizador do método “O Passo”, também reconhece o corpo como elemento central no processo de aprendizagem rítmica. Em sua proposta, a pulsação é trabalhada a partir da experiência do andar, movimento humano básico e natural. Para ele, a noção de pulso não deve ser entendida apenas como duração, mas como posição: onde começa, onde termina e qual o lugar de cada som no espaço musical (Ciavatta, 2009). Essa mudança de paradigma permite à criança perceber o relevo do tempo, distinguir tempo e contratempo e desenvolver uma escuta mais precisa e corporalizada.

As perspectivas de Ciavatta dialogam também com os conceitos piagetianos, segundo os quais a aprendizagem infantil se organiza inicialmente pela ação concreta antes de alcançar níveis mais abstratos de compreensão (Piaget, 1990, apud Freire; Freire, 2013). No ensino da música, isso implica propor atividades que permitam à criança explorar sons por meio de gestos significativos: bater palmas, caminhar, pular ou realizar movimentos específicos. Essas vivências favorecem a assimilação da pulsação como regularidade interna, sentida e compreendida corporalmente.

Ainda segundo Ciavatta (2013, p. 57), a compreensão do contratempo, geralmente mais complexa para iniciantes, está profundamente relacionada ao movimento corporal. Atividades como bater palmas enquanto um dos pés permanece suspenso ajudam o aluno a construir uma imagem mais clara de tempo e contratempo, estimulando a coordenação, a consciência rítmica e a precisão da escuta. Como destaca o autor, “ao interrompermos nosso movimento corporal, nossa escuta muda”, enfraquecendo a referência interna que sustenta a percepção da regularidade.

Essa integração entre corpo, movimento e som é também corroborada pelos estudos de psicomotricidade. Pesquisas indicam que habilidades rítmicas dependem da articulação entre percepção temporal, coordenação motora, atenção e memória, funções estreitamente vinculadas ao desenvolvimento psicomotor. Junqueira e Fornari (2015, p. 3) explicam que “quanto mais experiências de movimento, maior será o incremento da função cognitiva, pois o movimento é a razão do desenvolvimento da percepção através de variadas experiências sensório-motoras”.

Nas palavras de Louro (2021), o cérebro aprende em rede: ele processa estímulos provenientes das vias sensoriais, motoras e emocionais, organizando-se a partir da qualidade das experiências vividas. Nesse sentido, vivências musicais que envolvem movimento, interação e escuta ativa favorecem a internalização do pulso e o desenvolvimento de uma fazer musical mais seguro e estruturado.

Compreender o corpo como mediador da escuta e da aprendizagem musical amplia significativamente o repertório pedagógico do educador. Mais do que ensinar o pulso como uma sequência regular de batidas, trata-se de proporcionar experiências em que a criança escute com o corpo, sinta o tempo com os pés e visualize ciclos musicais por meio de movimentos. O corpo torna-se, assim, a primeira pauta musical da infância, espaço onde a música se escreve antes de ser lida. Como afirma Storolli:

O corpo não é “instrumento” a ser treinado para determinado fim, nem “recipiente” onde entram e são armazenadas informações, mas é local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele e ao redor a partir de sua atuação. Através de sua ação a experiência é incorporada, passando a fazer parte dele. (Storolli, 2011, p. 131).

Esse entendimento reforça que a percepção do pulso é inseparável da experiência corporal e que práticas pedagógicas sensíveis, lúdicas e intencionais podem criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, especialmente para crianças que enfrentam dificuldades na consolidação dessa habilidade.

2.4 Psicomotricidade, propriocepção e a percepção do pulso musical

Ao pesquisar sobre o pulso musical e as diferentes formas de seu desenvolvimento, também encontrei a psicomotricidade como um conceito fundamental para entender esse processo de maneira mais ampla. Trata-se de uma área que integra corpo, mente e emoção, adotando uma abordagem educacional que leva em conta o sujeito como um todo.

Psicomotricidade é a integração psiquismo-motricidade. Motricidade pode ser definida como resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação sensorial. Enquanto que o psiquismo poderia ser considerado conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamento e afeto" (Alves, 2003, p. 15-16, apud Louro, 2012, p. 76).

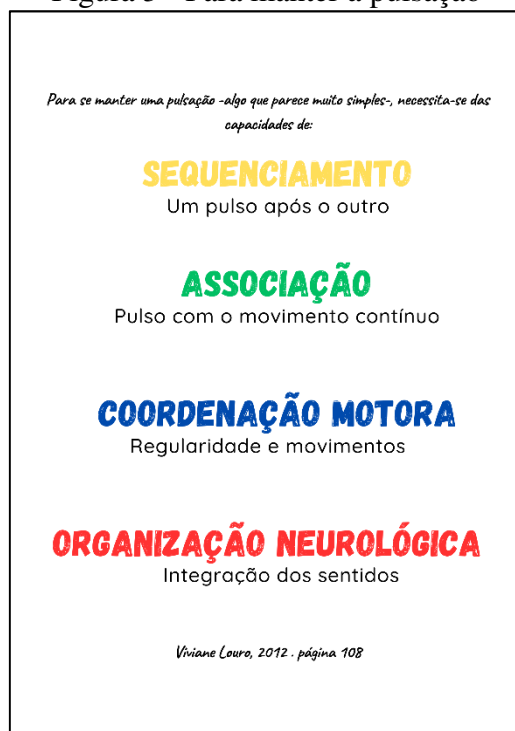
A manutenção do pulso musical, embora muitas vezes pareça uma ação simples e intuitiva, envolve um conjunto sofisticado de capacidades cognitivas, sensoriais e motoras. A criança precisa integrar atenção, memória, percepção temporal, coordenação e organização

neurológica para conseguir sustentar uma pulsação regular. Isso demonstra que o desenvolvimento da percepção do pulso está diretamente vinculado também às bases da psicomotricidade.

A compreensão rítmica requer que o aluno saiba agrupar, associar, sequenciar e classificar, exigências diretamente ligadas a competências neurofuncionais que, por sua vez, estão relacionadas à psicomotricidade (noção espacial e temporal, esquema corporal e tônus). (Louro, 2012. p. 108).

Essa compreensão da psicomotricidade como alicerce do aprendizado musical ressoa profundamente com minha trajetória pessoal e acadêmica. A força dessa afirmação levou-me a transformá-la em uma imagem (Figura 3) e deixá-la exposta na minha sala de estudos como um lembrete constante. Ela sintetiza as capacidades psicomotoras essenciais para a manutenção da pulsação, destacando como o sequenciamento, a associação, a coordenação motora e a organização neurológica não são processos isolados, mas interdependentes. Ao visualizar esses conceitos diariamente, reforço a convicção de que o aprendizado musical se desenvolve por meio de vivências sensoriais, corporais e cognitivas que sustentam a regularidade do pulso. Como aponta Louro (2012), a falha na execução rítmica muitas vezes não é um problema de "ouvido", mas de desorganização dessas competências neurofuncionais básicas, o que exige do educador um olhar atento para o corpo e para o movimento da criança.

Figura 3 - Para manter a pulsação



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Louro (2012, p. 108).

A relação entre a dimensão emocional e a motricidade encontra fundamento na psicogenética de Henri Wallon (1995) que compreende o indivíduo como uma "pessoa completa", rejeitando a separação entre corpo e mente. O autor defende um desenvolvimento simultâneo onde a afetividade e o movimento são elementos indissociáveis. Segundo Wallon, é por meio da liberdade de movimento que a criança expressa suas emoções e desenvolve sua motricidade. Existe um diálogo tônico constante: a insegurança ou o medo podem gerar uma tensão muscular que bloqueia a fluidez do gesto, evidenciando que o ato motor não é apenas mecânico, mas afetivo.

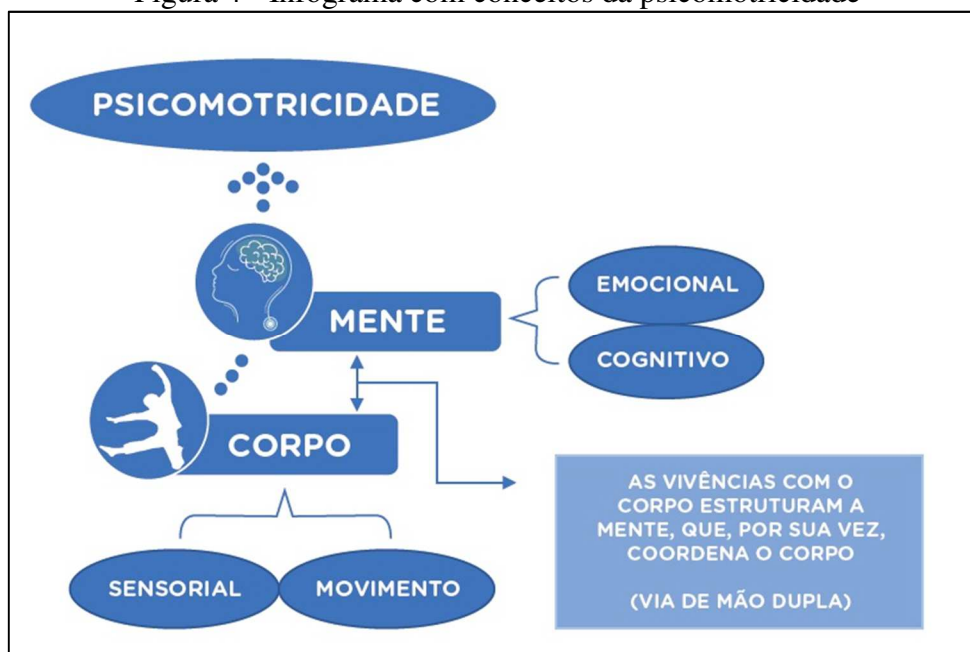
A percepção do pulso também depende da integração entre atenção, memória e coordenação motora, habilidades que ativam diferentes regiões do sistema nervoso. Quando essas capacidades funcionam de forma articulada, a criança consegue manter a regularidade da pulsação, reconhecer padrões rítmicos e organizar sua escuta de modo mais eficiente. Nesse sentido, o movimento corporal não apenas acompanha o som, mas ajuda a consolidar a percepção musical, fortalecendo a pulsação interna.

Essa relação entre movimento e cognição tem sido amplamente reconhecida por estudiosos da educação musical e da psicomotricidade. Como afirmam Junqueira e Fornari (2015, p. 3), “quanto mais experiências de movimento, maior será o incremento da função cognitiva, pois o movimento é a razão do desenvolvimento da percepção através de variadas experiências sensório-motoras.”

Nas palavras de Louro (2021), o cérebro aprende em rede: ele processa estímulos que chegam do corpo por meio de vias sensoriais, motoras e emocionais. As experiências que a criança vive, e a qualidade dessas experiências, determinam como seu cérebro se organiza para aprender. “Quanto mais experiências a criança passa, de preferência boas, mais o aprendizado vai ser potencializado de uma forma boa”. Esse princípio reforça o que foi dito no tópico anterior sobre a importância de oferecer vivências musicais significativas, corporais e afetivas desde os primeiros anos de vida, respeitando o ritmo interno de cada criança e favorecendo o desenvolvimento de uma escuta ativa e corporalizada.

Essa integração constante reflete a própria dinâmica psicomotora. Conforme ilustra a representação a seguir (Figura 4), o desenvolvimento não ocorre em sentido único, mas constitui uma via de mão dupla: as vivências corporais estruturam a mente, que, por sua vez, passa a coordenar o corpo com mais precisão. Esse ciclo contínuo de influência recíproca evidencia que a percepção do pulso não emerge de forma isolada, mas resulta de interações profundas entre movimento, emoção, atenção e organização neurológica.

Figura 4 - Infograma com conceitos da psicomotricidade



Fonte: (Viviane Louro, 2019. p. 96)

É nesse sentido que as dificuldades observadas em alguns alunos quanto à percepção do pulso não podem ser interpretadas simplesmente como “falta de ritmo” ou “desatenção”. Muitas vezes, tais dificuldades revelam fragilidades nas experiências corporais e sonoras vividas pela criança ao longo da vida, marcadas por ausência de estímulos musicais, por contextos culturais ou por práticas pedagógicas que desconsideram a escuta e o corpo como elementos centrais do processo educativo.

Dentro desse campo psicomotor, um conceito que merece destaque para esta pesquisa é o de propriocepção. Tradicionalmente definida pela fisiologia como a capacidade de reconhecer a localização espacial do corpo e a força exercida pelos músculos sem o auxílio da visão, a propriocepção ganha novas dimensões quando observada sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural observada na pesquisa de Silva (2025). Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento é impulsionado pelo ensino e pela intervenção intencional, sendo o domínio da própria conduta a síntese das funções psíquicas. Desse modo, para fomentar tal desenvolvimento, torna-se essencial a valorização de práticas coletivas e colaborativas atentas ao direcionamento proprioceptivo.

Dialogando com a recente tese de Silva (2025), compreendo a propriocepção não apenas como um mecanismo reflexo automático, mas como uma função que pode ser requalificada como Função Psíquica Superior. Segundo a pesquisadora, apoiada nos estudos de Luria (1979), a propriocepção atua como uma “escuta interna” ou “os olhos do corpo”. No aprendizado de

um instrumento, ela deixa de ser involuntária para se tornar uma ação intencional e moldada pelo aprendizado.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao estabelecer o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, o documento reconhece que a criança aprende e se expressa globalmente. A propriocepção, nesse contexto, deixa de ser apenas um dado fisiológico para se tornar a base do que a BNCC define como a apropriação de gestos e movimentos expressivos. Quando Silva (2025) e Louro (2012) defendem a consciência corporal e a organização neurológica como pré-requisitos para o ritmo, elas estão fornecendo o substrato teórico para que as competências da BNCC sejam efetivamente alcançadas na educação musical.

O ponto central desta investigação reside na capacidade do corpo de sentir o toque e o movimento como ferramentas de autocorreção durante a performance musical. Em consonância com Silva (2025), compreende-se que a propriocepção atua aqui não como um dado meramente fisiológico, mas como um processo de autorregulação do sistema sensorio-motor. É por meio dessa consciência cinestésica que o estudante ajusta, em tempo real, a intensidade e a precisão do seu gesto, refinando a execução com base no feedback sensorial que recebe. Essa dinâmica ganha novas camadas de complexidade no ensino em duplas ou coletivo, como foi o caso da intervenção: ao acompanhar o pulso do colega, o estudante é desafiado a integrar sua escuta ativa à percepção do próprio corpo, em um exercício de complementação mútua. Nesse contexto colaborativo, a propriocepção opera como o elo entre a sensação individual e a sincronia grupal, permitindo que a estabilidade do pulso deixe de ser uma dependência de estímulos externos e se consolide como uma referência interna, construída na dialética entre o sentir-se e o ouvir o outro.

Compreender a percepção do pulso como fenômeno psicomotor implica, portanto, ampliar o olhar do educador musical para além da técnica e da leitura rítmica, e reconhecer a importância das vivências sensoriais, motoras e afetivas no desenvolvimento da musicalidade. Como será aprofundado nos capítulos seguintes, propor atividades que integrem corpo, movimento e escuta pode ser um caminho potente para despertar a percepção do pulso em crianças que apresentam dificuldades, especialmente quando essas propostas são construídas com sensibilidade, ludicidade e intencionalidade pedagógica.

A partir das reflexões desenvolvidas neste capítulo, torna-se evidente que a percepção do pulso musical não é uma habilidade isolada, mas sim um desenvolvimento sensível que emerge das relações entre corpo, escuta, movimento e vivências. Ao compreender essas

conexões, amplia-se o repertório de possibilidades pedagógicas para acolher as crianças que encontram dificuldades nesse aspecto da musicalidade.

2.5 A BNCC e o ensino de música: diretrizes e implicações pedagógicas

Uma vez estabelecida a correlação entre o desenvolvimento psicomotor, a propriocepção e as competências previstas na legislação educacional, a análise aprofundada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostra-se importante para este estudo. As discussões e propostas aqui desenvolvidas transcendem o contexto específico do ensino especializado dos conservatórios, dialogando diretamente com as demandas da Educação Básica. Nesse cenário, o material pedagógico resultante desta pesquisa, um Caderno de Atividades focado no desenvolvimento da percepção do pulso, constitui uma ferramenta para os docentes responsáveis pelo componente curricular Arte, oferecendo suporte para o trabalho com conteúdos musicais em sala de aula. Além disso, ao fundamentar-se no tripé corpo, movimento e escuta, a proposta desta pesquisa independe da infraestrutura de instrumentos musicais, tornando-se uma solução viável e potente para escolas regulares que enfrentam desafios materiais.

Normativamente, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes. Articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), ela orienta currículos e propostas pedagógicas com base em princípios éticos, políticos e estéticos, visando à formação humana integral (Brasil, 2017). Ainda que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais possuam diretrizes curriculares próprias, a inclusão da BNCC nesta discussão permite estabelecer pontes entre o ensino especializado e a educação regular, evidenciando a versatilidade e o alcance social da intervenção proposta.

No que diz respeito ao componente curricular Arte, a BNCC integra essa área à grande área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa (anos finais). Dentro da BNCC, cada linguagem artística, artes visuais, dança, música e teatro, apresenta uma organização própria estruturada por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O próprio documento reforça essa lógica ao afirmar que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.” (Brasil, 2017, p. 28).

Especificamente na unidade temática Música, a BNCC compreende a educação musical como prática cultural que envolve processos de criação, escuta, interpretação, análise e reflexão, orientando que os estudantes desenvolvam competências ligadas à experimentação sonora, à percepção musical, ao uso criativo da voz e do corpo, e à compreensão da música como fenômeno social e histórico. Um ponto crucial para esta pesquisa é que a BNCC não estipula um detalhamento rígido e fragmentado ano a ano para o ensino de música; ao contrário, apresenta um conjunto integrado de habilidades que deve ser mobilizado em espiral ao longo dos ciclos. Essa característica reforça a pertinência das atividades desenvolvidas na intervenção, que foram aplicadas a crianças em diferentes estágios do percurso escolar, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, demonstrando que a percepção do pulso é uma competência transversal e adaptável a diferentes níveis de maturação musical.

As Figuras 5 e 6, a seguir, apresentam os objetos de conhecimento e habilidades previstos para os segmentos do Ensino Fundamental, sintetizando a progressão esperada.

Figura 5 - Objetos de conhecimento e habilidades de Música (1º ao 5º ano)

ARTE - 1º AO 5º ANO (Continuação)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: (Brasil, 2017. p. 202 e 203)

Figura 6 - Objetos de conhecimento e habilidades de Música (6º ao 9º ano)

ARTE - 6º AO 9º ANO (Continuação)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Fonte: (Brasil, 2017. p. 208 e 209)

Ao analisar esses quadros, nota-se que a "exploração de fontes sonoras" e a "prática de conjunto" permeiam todo o ensino fundamental. Isso valida a abordagem psicomotora defendida nos tópicos anteriores: para que a criança explore sons e toque em conjunto, ela necessita primeiramente organizar seu próprio corpo e sua escuta interna.

Ao encerrar este capítulo, a articulação entre os processos psicomotores e as diretrizes educacionais revela-se não como uma soma de fatores isolados, mas como uma convergência necessária. Fica evidente que o desenvolvimento da percepção do pulso musical, embora enraizado na experiência biológica do corpo e da escuta, encontra nas normas da BNCC o seu respaldo institucional. Ao integrar as descobertas da neurociência e da psicomotricidade (Louro, 2012; Silva, 2025) com as competências exigidas pela legislação, construímos um arcabouço teórico que não apenas justifica, mas exige uma pedagogia musical corporificada. Esse fundamento duplo, científico e normativo, expande o alcance da intervenção proposta nesta pesquisa para a educação básica e orienta a criação de materiais didáticos sensíveis, capazes de transformar a obrigação legal do ensino de música em uma experiência humana significativa, tanto no conservatório quanto na escola regular.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem teórico-metodológica

Esta investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, com inspiração pragmática. A escolha por esse desenho metodológico não é casual, mas justifica-se pela própria natureza do objeto de estudo: a percepção do pulso musical não como um dado métrico objetivo ou uma abstração matemática, mas como uma experiência vivida e corporificada pela criança.

O objetivo central desta dissertação é compreender como crianças em fase inicial de formação percebem, ou deixam de perceber, o pulso musical e de que modo intervenções pedagógicas específicas, fundamentadas na relação corpo-som, podem contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade. A investigação privilegia, portanto, a experiência subjetiva, o contexto educacional e a mediação docente como elementos indissociáveis no desenvolvimento do conhecimento musical.

A adoção da fenomenologia é essencial para acessar as percepções das crianças em toda a sua complexidade. Nessa perspectiva, o foco transcende a mera verificação técnica de acerto ou erro. Interessa-nos aqui o "como" da experiência: as expressões faciais de dúvida ou certeza, as tensões corporais, os bloqueios motores e os modos singulares com que cada aluno habita o tempo musical. Como pesquisador, meu olhar volta-se para o fenômeno tal como ele se manifesta na consciência e no corpo dos sujeitos, valorizando a subjetividade e as interações estabelecidas durante o fazer musical.

A esse olhar fenomenológico soma-se a inspiração pragmática, ancorada no pensamento de Charles Sanders Peirce. Nesta pesquisa, a dimensão pragmática expressa-se na busca por intervenções que não apenas descrevam o problema, mas produzam consequências práticas transformadoras na realidade escolar. Peirce (1983) nos ensina que para compreender o sentido de uma concepção intelectual, devemos olhar para os seus efeitos práticos. Como explica o autor:

Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção. (Peirce, 1983, p. 8).

Essa premissa orienta o caráter interventivo deste estudo: a sala de aula não é tratada aqui apenas como um campo de observação passiva, mas como um laboratório de produção de

sentidos. O professor-pesquisador interpreta, age, ajusta e reconstrói continuamente suas escolhas metodológicas com base nos efeitos observados nos alunos.

Além disso, a semiótica peirceana oferece contribuições fundamentais para a análise dos dados, permitindo compreender a música e o gesto corporal como sistemas de signos. A interpretação desses signos não é automática; ela é mediada pelo corpo, pelo contexto cultural e pelas experiências prévias dos sujeitos (Santaella, 1993). Assim, ao aproximar fenomenologia e pragmatismo, este estudo busca compreender o pulso musical como uma experiência sensível, na qual a escuta ativa e a consciência proprioceptiva atuam como mediadores essenciais entre a percepção e a ação. Como explica Lúcia Santaella:

[...] para Peirce todo pensamento lógico, toda cognição, entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. Fica clara a importância da percepção no surgimento das linguagens e, portanto, dos signos – em outras palavras, a inseparabilidade e a complementaridade que existe entre a percepção e a semiótica. (apud Maximiliano de Jesus, 1993, p. 1).

Para sustentar essa abordagem, a pesquisa fundamenta-se ainda em uma revisão de literatura robusta, que dialoga com os campos da psicomotricidade, da neurociência e da pedagogia musical. Esses referenciais teóricos não apenas contextualizam o problema, mas validam a experiência corporal como a via de aprendizagem e ressignificação do pulso.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), em Uberlândia/MG. A escolha deste local de pesquisa reflete a inserção profissional do pesquisador e permite investigar as tensões reais entre o ensino especializado de música e as dificuldades de aprendizagem no ciclo inicial.

É pertinente situar o leitor sobre a singularidade dessa instituição. O CEMCPC integra a rede dos doze Conservatórios Estaduais de Música mantidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), uma estrutura única no cenário educacional brasileiro. Essas instituições funcionam como centros públicos especializados, articulando simultaneamente funções de iniciação musical, formação técnica profissionalizante e difusão cultural.

Regidos pela Resolução SEE nº 718/2005 e por regimentos internos próprios, os Conservatórios organizam-se em modalidades que atendem a diferentes perfis de estudantes e objetivos formativos:

a) Curso de Educação Musical

Estruturado em ciclos sequenciais (Inicial, Intermediário e Complementar), totalizando nove anos de formação. É destinado a crianças a partir dos seis anos, jovens e adultos, com um currículo que contempla Musicalização, Percepção Musical, Iniciação Instrumental e Práticas Coletivas. É neste segmento que se situam os participantes desta pesquisa.

b) Cursos de Formação Profissional de Nível Técnico

Destinados à habilitação profissional de instrumentistas e cantores, possuem carga horária entre 800 e 1200 horas e atendem estudantes que cursam ou já concluíram o Ensino Médio. Os cursos incluem um núcleo comum obrigatório (História da Música, Percepção Musical, Estruturação Musical) e disciplinas específicas da habilitação escolhida. Desde 2008, essas formações integram o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), no eixo "Produção Cultural e Design", o que alinhou suas nomenclaturas e perfis profissionais aos referenciais nacionais.

c) Cursos Livres e Oficinas

Ofertados de forma facultativa à comunidade, abrangem áreas como Artes Visuais, Dança e Artes Cênicas.

O ingresso nas modalidades de Educação Musical e Cursos Técnicos ocorre por meio de exames de classificação, com prioridade para estudantes oriundos da rede pública.

Em síntese, os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais constituem uma rede pública singular no país, articulando iniciação musical, formação continuada e profissionalização técnica, sempre pautadas por normativas próprias e diretrizes educacionais nacionais. Com esse contexto estabelecido, apresento agora os participantes que compõem o estudo, situados no ambiente pedagógico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.

3.3 Os participantes

A investigação envolveu três crianças, matriculadas no ciclo inicial de bateria do CEMCPC, com idades entre 8 e 11 anos. A seleção dos participantes foi intencional, baseada em um critério diagnóstico preciso: alunos que, apesar de frequentarem aulas há cerca de três anos e executarem as atividades do livro didático, apresentavam rupturas sistemáticas na manutenção do pulso ao tentar tocar acompanhando músicas gravadas.

As entrevistas com os responsáveis revelaram um dado contextual comum e significativo aos três casos: a ausência de vivências musicais intencionais no ambiente familiar.

Esse "vazio de referências" reforçou a hipótese inicial de que a dificuldade no pulso não é apenas uma questão técnica, mas é profundamente influenciada pela falta de modelagem cultural e corporal no cotidiano da criança.

Em sala de aula, os participantes apresentaram perfis distintos, que posteriormente se revelaram centrais para a análise dos dados:

Perfil 1: Uma criança mais tímida, com postura retraída e gestos contidos.

Perfil 2: Um aluno comunicativo, porém agitado, com dificuldade de concentração e tendência à aceleração.

Perfil 3: Um estudante resistente a propostas de repertório, demonstrando insegurança visível e rigidez corporal.

Apesar das singularidades, todos convergiam na resistência espontânea e na ansiedade diante de propostas que envolviam o uso de músicas gravadas, evidenciando uma relação fragilizada com o pulso musical.

Durante a fase de seleção dos participantes, vivenciei um episódio que serviu como validação preliminar das hipóteses da pesquisa. Um quarto aluno, inicialmente cogitado para o estudo por apresentar o mesmo perfil de dificuldade, precisou desligar-se das aulas por questões logísticas familiares.

Antes de sua saída, porém, ele experienciou uma transformação súbita em seu desempenho. Motivado pelo convite para tocar em uma banda formada por colegas da escola regular, ele passou a ouvir a música do repertório diariamente e a cantar a letra em casa. Em aula, esse aluno, que até então não sustentava o pulso por mais de dois compassos, conseguiu tocar a música inteira com estabilidade e evidente envolvimento. Embora ele não tenha participado da intervenção completa, esse caso funcionou como um "indicador empírico" valioso: ele demonstrou que o engajamento afetivo e a internalização da música, por meio do canto e escuta ativa, são motores potentes para a organização temporal, corroborando a pertinência das estratégias que viriam a ser aplicadas com os demais participantes.

3.4 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados operou por meio da triangulação de múltiplos instrumentos qualitativos. Essa estratégia permitiu observar o fenômeno sob diferentes ângulos, o

comportamento observável, a reflexão docente, o contexto familiar e a cultura institucional, garantindo uma compreensão holística do problema.

Um dos instrumentos centrais foi a Observação Participante, realizada sistematicamente durante as aulas regulares. Nessas sessões, o foco não recaiu apenas no acerto ou erro rítmico, mas nos signos corporais: a tensão muscular, a direção do olhar, a fluidez do gesto, a coordenação motora e a resposta emocional à música. Esses registros foram fundamentais para mapear como a dificuldade rítmica se manifestava no corpo de cada criança.

Somou-se a isso o uso do Diário de Campo Reflexivo, ferramenta essencial para o professor-pesquisador. Nele, foram registradas impressões subjetivas, hipóteses emergentes durante a ação pedagógica e a evolução processual das crianças. Esse material permitiu capturar nuances que escapariam a uma observação puramente técnica.

Para compreender o universo dos alunos fora da escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os responsáveis. O objetivo foi mapear o contexto sociocultural, investigando hábitos de escuta, a presença de músicos na família e a percepção dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos. Essas conversas confirmaram a relevância do ambiente doméstico no desenvolvimento da musicalidade.

Complementarmente, foram aplicados questionários aos professores de bateria do conservatório. Esse instrumento buscou identificar concepções pedagógicas predominantes e validar se as dificuldades observadas nos participantes eram sistêmicas ou pontuais, inserindo o estudo de caso em um panorama institucional mais amplo.

Como eixo central da pesquisa de campo, desenvolvi uma intervenção pedagógica composta por seis sessões de 50 minutos, realizadas fora do horário regular e em grupo.

A intervenção foi desenhada metodologicamente para isolar variáveis: ao retirar a bateria, o instrumento físico, e trabalhar em uma sala vazia, eliminei a sobrecarga cognitiva da técnica instrumental para focar exclusivamente na relação corpo-som-movimento. As atividades articularam voz, percussão corporal, caminhadas baseadas no livro “O Passo” e jogos de imitação e complementação rítmica, visando construir a consciência proprioceptiva e a escuta ativa.

Essa escolha metodológica permitiu observar como as crianças reorganizavam sua percepção temporal quando livres da pressão técnica e da ansiedade performática, gerando dados cruciais para a análise posterior sobre a origem psicomotora das dificuldades. A estrutura fixa dos encontros, acolhimento, aquecimento, atividade principal e relaxamento, garantiu a consistência do processo, enquanto a variação das atividades manteve o engajamento lúdico.

3.5 Análise de dados

O tratamento dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), estruturada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, todo o material bruto, diários, transcrições de entrevistas, respostas aos questionários, foi organizado para identificar temas recorrentes e unidades de sentido. Termos como "rigidez", "medo", "aceleração", "atenção" e "escuta" emergiram como marcadores centrais para a leitura dos dados.

Na etapa de exploração e interpretação, os dados foram categorizados à luz dos referenciais teóricos adotados. A análise buscou compreender os comportamentos observados através das lentes da psicomotricidade, da propriocepção e da teoria das condutas musicais. Foi esse cruzamento entre o dado empírico (o que aconteceu na aula) e a teoria (o conceito de tónus e conduta) que permitiu a identificação dos perfis psicomotores (Retraído, Acelerado, Rígido) apresentados no capítulo de resultados.

A análise foi conduzida de modo articulado: fenomenológica ao descrever a vivência da criança em sua singularidade; semiótica ao interpretar seus gestos e reações como signos de processos internos; e pragmática ao avaliar a eficácia das intervenções propostas.

Dessa forma, a metodologia não se limitou a diagnosticar dificuldades, mas buscou mapear os caminhos pedagógicos que transformam a relação da criança com o pulso musical. O percurso metodológico aqui descrito sustenta a análise robusta que será apresentada no Capítulo 6, conferindo validade, rigor e profundidade aos achados desta dissertação.

4 METODOLOGIA *DRUM KIDS* E SEU LUGAR NO PROCESSO FORMATIVO

A metodologia *Drum Kids – Bateria para Crianças* constitui o material didático base que é utilizado pelos professores do CEMCPC e que utilizei nas aulas regulares dos participantes desta pesquisa. Desenvolvi esse material ao longo da minha trajetória docente com o objetivo de sistematizar o ensino de bateria para o público infantil, buscando integrar leitura, técnica e repertório de uma forma acessível.

Neste capítulo, apresento a estrutura da metodologia e discuto sua pertinência para o contexto que investiguei. Mais do que uma simples descrição do material, busco situar o método como o campo pedagógico onde identifiquei inicialmente as dificuldades de pulso e onde as tensões entre o ensino técnico e a experiência musical se manifestaram.

4.1 Apresentação geral e contexto de criação

A elaboração do *Drum Kids* surgiu de uma lacuna que observei na minha prática de sala de aula: a escassez de materiais específicos que considerassem as particularidades cognitivas e motoras de crianças no início da alfabetização musical. Notei que muitos métodos tradicionais, embora tecnicamente rigorosos, apresentam uma curva de aprendizado acelerada ou uma abordagem pouco atrativa, que nem sempre dialoga com o universo infantil.

Estruturei o material em três módulos, desenhados para acompanhar o desenvolvimento do estudante desde os primeiros contatos com o instrumento. No entanto, para fins desta pesquisa, meu foco recai exclusivamente sobre o Módulo 1 – Nível Iniciante, utilizado pelas crianças participantes do estudo de caso.

É importante esclarecer que não tenho, neste capítulo, o objetivo de validar a eficácia do método em si, mas sim de descrever o ambiente didático no qual os sujeitos da pesquisa estavam imersos. Foi nesse contexto, tentando aplicar as propostas do livro e encontrando barreiras na execução, que a problemática da percepção do pulso emergiu como meu objeto de investigação.

4.2 O lugar do autor e o distanciamento necessário

Uma particularidade metodológica deste estudo reside no fato de que sou, simultaneamente, o professor dos sujeitos investigados e o autor do material didático utilizado. Essa tripla atuação exigiu de mim um exercício constante de “vigilância epistemológica”, conforme preconizam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015). Esse exercício foi

fundamental para que eu rompesse com as pré-noções de autor e analisasse os dados com o rigor necessário.

Reconheço que a minha autoria do material pode gerar um viés de confirmação, ou seja, uma tendência involuntária de buscar resultados que validem a proposta pedagógica que criei. Para mitigar esse risco e garantir a integridade da análise, adotei durante todo o trabalho um exercício constante de "estranhamento" e autocrítica.

Durante a pesquisa, busquei olhar para o *Drum Kids* não como uma solução pronta, mas como uma ferramenta inerte que depende da mediação para funcionar. A própria existência deste estudo nasce do meu reconhecimento de uma limitação: mesmo utilizando um método que idealizei para ser musical e acessível, percebi que algumas crianças apresentavam dificuldades persistentes de pulso.

Portanto, a análise que faço a seguir não busca defender o meu livro didático, mas compreender como ele interage com as dificuldades dos alunos e em que momento ele se mostrou insuficiente, exigindo intervenções complementares que extrapolassem as páginas do livro.

4.3 Estrutura e intencionalidades pedagógicas

Organizei a metodologia *Drum Kids* – Módulo 1 a partir da premissa de que a técnica instrumental deve estar, desde o início, vinculada à prática musical. Diferente de abordagens que isolam a mecânica do movimento (rudimentos e levadas) da execução musical (repertório), propus no material uma integração progressiva desses elementos.

Minhas intencionalidades pedagógicas centrais ao criar o material foram:

- Fazer música desde a primeira aula, conectando todos os conteúdos a um repertório;
- Progressão gradual, com desafios distribuídos em pequenos passos;
- Integração entre prática musical, leitura e técnica, garantindo coerência entre atividades;
- Exercícios objetivos, favorecendo a assimilação;
- Partituras com cores e desenhos para facilitar a decodificação inicial dos símbolos musicais.

O livro aborda conteúdos como partes do instrumento, postura, leitura rítmica, atividades para coordenação motora, levadas básicas de rock e pop, além de frases/viradas. A Figura 7 ilustra o sumário e a organização do material.

Figura 7 - Conteúdo do *Drum Kids* - Módulo 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Com essa estrutura, busquei oferecer um caminho facilitado para o aprendizado. No entanto, reconheço que a simples disponibilização de recursos didáticos, por mais intencionais que sejam, não assegura automaticamente a apropriação do saber musical. O material propõe

um percurso, mas é na dinâmica da sala de aula e na interação com as singularidades de cada aluno que a eficácia dessas propostas é testada, como veremos nas etapas seguintes desta investigação.

Embora não sejam objeto direto desta dissertação, apresento abaixo o conteúdo dos outros dois módulos (Figuras 8 e 9) para fins de contextualização, a fim de que o leitor compreenda a metodologia *Drum Kids* em sua totalidade e visualize como o primeiro livro se insere em uma proposta pedagógica mais ampla e progressiva.

Figura 8 - Conteúdo do *Drum Kids* - Módulo 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 9 - Conteúdo do *Drum Kids* - Módulo 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.4 Comparação com métodos tradicionais e especificidades do ciclo inicial

A literatura didática para bateria reúne uma ampla variedade de métodos, muitos dos quais consolidados e amplamente utilizados em contextos formais de ensino. De modo geral, esses materiais adotam uma organização que visa atender a um público amplo e heterogêneo, contemplando crianças, adolescentes e adultos em diferentes estágios de aprendizagem. Por essa razão, apresentam sequências técnicas extensas, grande quantidade de conteúdos por página e ênfase na leitura convencional desde as primeiras atividades. Embora cumpram seu papel em alguns casos, essas características podem representar desafios adicionais quando aplicadas diretamente ao ciclo inicial infantil.

Além disso, a maior parte desses métodos, com raríssimas exceções, apresenta exercícios que não se conectam diretamente a repertórios musicais. Os estudos aparecem isolados, sem indicação de músicas compatíveis ou propostas que façam ponte entre o exercício técnico e experiências concretas de fazer música. Como discutido no Capítulo 2, essa ausência de repertório limita o desenvolvimento de uma aprendizagem musical significativa, sobretudo porque a criança tende a se engajar quando percebe sentido naquilo que toca. A experiência, entendida como vivência integrada entre ação, percepção e significado, em diálogo com os princípios de John Dewey, não se constitui apenas pela execução mecânica de exercícios, mas

pela participação em atividades que possuem valor artístico e relevância cultural para o estudante.

Essa realidade também pode ser observada na apostila de bateria utilizada no Conservatório CEMCPC para adolescentes e adultos, cuja organização segue essa tradição técnica, mas não estabelece conexões explícitas com o fazer musical. Embora seja um material importante no contexto institucional, sua estrutura evidencia a necessidade de abordagens que integrem técnica e musicalidade desde as etapas iniciais, especialmente quando se trata de crianças em primeiros contatos com o instrumento.

Nesse cenário, o *Drum Kids* – Módulo 1 oferece uma proposta alinhada às necessidades do ciclo inicial ao:

- Apresentar conteúdos em pequenas etapas, facilitando a assimilação;
- Relacionar cada exercício a repertórios (Figura 10), permitindo que a criança toque músicas desde o início;
- Integrar técnica, leitura e principalmente a prática musical;
- Utilizar recursos gráficos intuitivos, que favorecem a compreensão imediata;
- Valorizar repertórios próximos ao universo cultural das crianças, promovendo identificação e motivação.

Figura 10 - Exemplo de atividade e repertório *Drum Kids*

Dando continuidade à nova contagem, tocaremos o chimba no tempo e no contratempo.
Keeping our new count, we will play the hi-hat on each beat and offbeat.

SITE: WWW.DRUMKIDS.COM.BR VIDEO

Músicas: Songs:
Bola de Meia Bola de Gude - Mundo Bita Ft. Milton Nascimento ♪ = 90 bpm
Back in Black - AC/DC ♪ = 90 bpm
Hey Jude - The Beatles ♪ = 74 bpm
The Reason - Hoobastank ♪ = 82 bpm
Tua Forte Mão - Paulo César Baruk ♪ = 70 bpm

DRUM KIDS®
BATERIA PARA CRIANÇAS

59

Leonor Júnior

Fonte: Alves Júnior (2025)

A comparação entre essas abordagens não busca estabelecer hierarquias, mas evidenciar adequações distintas para públicos distintos. Métodos tradicionais funcionam nos níveis para os quais foram desenvolvidos; já o *Drum Kids* atende especificamente às demandas do ciclo inicial infantil.

Tendo compreendido o lugar do *Drum Kids* – Módulo 1 em relação a métodos tradicionais e sua relevância na formação inicial das crianças, é possível avançar para a discussão de suas contribuições pedagógicas no âmbito desta pesquisa. No tópico seguinte, analiso de que maneira a metodologia dialoga com os fundamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores e qual é seu papel na articulação entre prática docente, experiência musical e intervenção pedagógica.

No entanto, é importante notar que a aplicação desse conceito enfrenta desafios institucionais. No contexto do Conservatório, onde as aulas ocorrem em duplas e com tempo reduzido, percebo que existe um risco constante de o uso do método tornar-se mecânico. A dinâmica institucional e a necessidade de cumprimento do conteúdo programático podem, muitas vezes, conduzir à execução das páginas do livro como “tarefas a cumprir”, em detrimento da imersão nas faixas de áudio e na vivência musical que propus. Reconheço que, sob essas condições de pressão, o diferencial do método pode se diluir, operando na mesma lógica tecnicista que busquei superar. Essa tensão entre a proposta do material e a realidade da sala de aula foi um dos alertas que me levaram a investigar outras formas de mediação.

4.5 Limites e contribuições: a necessidade da mediação

Ao analisar o papel do *Drum Kids* no contexto desta pesquisa, parto de uma constatação prática consolidada ao longo dos anos: a metodologia tem se mostrado uma ferramenta eficaz e motivadora para a grande maioria dos alunos no ciclo inicial. A combinação entre suporte visual, progressão gradual e repertório costuma engajar as crianças e promover o desenvolvimento técnico e musical de forma integrada.

No entanto, como pesquisador, voltei meu olhar para a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os casos em que esse percurso não ocorre com a fluidez esperada. Ao desenhar este estudo, trabalhei com a hipótese de que, para alunos com dificuldades na percepção do pulso, a aplicação do material didático poderia encontrar limites intrínsecos e extrínsecos.

O primeiro limite refere-se à própria prontidão perceptiva. Compreendo que o método, embora facilitador, pressupõe uma capacidade organização temporal. Para a criança que ainda não internalizou o pulso, a exigência simultânea de ler a partitura, coordenar os movimentos e acompanhar a música, pode gerar uma sobrecarga cognitiva. Nesses casos, a ferramenta que deveria ajudar pode acabar se tornando mais um elemento de tensão.

O segundo ponto de atenção diz respeito às condições de aplicação. Reconheço que a eficácia do *Drum Kids* está diretamente ligada à sua utilização plena, integrando o exercício técnico à vivência musical dos áudios. Contudo, em contextos de ensino em duplas ou de rotinas institucionais intensas, existe sempre o risco teórico de que o material seja utilizado de maneira fragmentada, priorizando-se a leitura em detrimento da escuta. Se essa dissociação ocorre, o método perde seu potencial de conectar o aluno à musicalidade, podendo reforçar uma abordagem mecânica.

Foi a consideração desses fatores, a possível sobrecarga cognitiva para o aluno com dificuldade e a dependência de uma mediação focada na escuta, que fundamentou a necessidade da intervenção descrita no capítulo a seguir.

Entendi que, para investigar e auxiliar efetivamente essas crianças, não bastaria insistir na repetição das páginas do livro. Seria necessário propor um "passo atrás" pedagógico: trabalhar o desenvolvimento do pulso antes e fora do método, utilizando o corpo e a voz como instrumentos primários. Essa estratégia teve o objetivo de preparar o terreno perceptivo para que, posteriormente, o material didático pudesse ser aproveitado em toda a sua potencialidade.

5 A INTERVENÇÃO E SUA INTEGRAÇÃO COM AS AULAS REGULARES

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi concebida como um desdobramento direto das observações realizadas nas aulas semanais de bateria e das dificuldades apresentadas pelos três participantes. Longe de constituir um procedimento isolado, tratou-se de uma extensão do processo formativo já em curso, articulando-se continuamente com as práticas desenvolvidas nas aulas regulares. Essa integração permitiu não apenas consolidar aprendizagens, mas também ampliar a percepção do pulso musical a partir de experiências corporais, sensoriais e relacionais que ultrapassam o domínio exclusivo do instrumento.

Como indicado no capítulo metodológico, os seis encontros extras ocorreram semanalmente, sempre às sextas-feiras, com duração de 50 minutos, em uma sala ampla do conservatório, sem instrumentos musicais. A ausência proposital da bateria favoreceu um ambiente menos técnico e mais voltado à vivência corporal do tempo musical, permitindo o resgate do que Delalande (2019) define como conduta sensório-motora. Paralelamente, durante as aulas regulares de bateria, as experiências da intervenção eram retomadas, adaptadas e aprofundadas, reforçando a coesão entre as duas frentes de trabalho. Elementos como a contagem em voz alta, caminhadas marcando o pulso, percussão corporal e marcações táteis no ombro do aluno (Figura 11) eram retomados nas aulas semanais, criando continuidade pedagógica.

Figura 11 - Marcação do pulso no ombro do aluno



Fonte: Do próprio autor (2025)

Durante o caminhar da pesquisa, a estratégia de marcar o pulso no ombro do aluno, conforme ilustrado, revelou-se um ponto muito importante. Foi ao observar a contribuição desse toque que o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), de Vygotsky (1991), emergiu como a chave teórica para compreender essa prática.

Segundo o autor, a ZDI define a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança já consegue realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela é capaz de fazer sob a orientação de um adulto ou mediador). Nessa perspectiva, o ato de marcar o pulso no ombro do aluno atua justamente como esse elemento mediador que preenche a lacuna entre o não saber e o saber fazer.

Observou-se que, o aluno já possuía a competência motora para executar a levada na bateria (nível de desenvolvimento real), mas encontrava dificuldade em perceber onde o pulso se encaixava na música gravada. O fato de fazê-lo sentir essa pulsação fisicamente, por meio do toque em seu corpo, funcionou como o suporte externo necessário para que ele acessasse seu nível de desenvolvimento potencial: sentindo e acompanhando a música com um auxílio que, gradualmente, deixará de ser necessário à medida que a percepção auditiva se consolida.

Ao longo do semestre, a evolução dos participantes tornou-se evidente não apenas na melhora do acompanhamento das músicas gravadas, mas na mudança de postura. Cada criança avançou dentro de suas possibilidades psicomotoras e emocionais, demonstrando maior estabilidade temporal, disponibilidade corporal e, crucialmente, uma redução da ansiedade frente ao erro.

A seguir, descrevo as etapas que estruturavam cada encontro e, posteriormente, as principais atividades desenvolvidas. Uma seleção dessas práticas encontra-se detalhada no Caderno de Atividades, disponível no Apêndice desta dissertação.

5.1 Estrutura dos encontros da intervenção

Cada sessão seguiu uma organização relativamente fixa, composta por cinco momentos: conversa inicial que chamávamos de “colocar o papo em dia”, aquecimento corporal, ativação mental e sensorial, a atividade principal do dia e por fim um relaxamento. Essa sequência contribuía para criar familiaridade, preparar o corpo e a atenção, e sustentar a coerência entre os encontros. Nos parágrafos seguintes descrevo um pouco cada um desses momentos.

A conversa inicial promovia acolhimento e escuta, permitindo que os participantes compartilhassem aspectos de sua semana e vivências pessoais. Esse momento tinha função pedagógica estratégica: fortalecer vínculos e reduzir tensões, criando a segurança emocional necessária para a exposição corporal.

Em seguida, realizava-se um aquecimento corporal, utilizando caminhadas com variação de velocidades, movimentos amplos e deslocamentos em diferentes direções. Essas ações permitiam liberar energia inicial e preparar o corpo para o envolvimento rítmico consciente, elevando o tônus muscular.

Posteriormente, promovia-se um aquecimento mental e sensorial, com jogos de atenção, pequenas vocalizações e exercícios breves de foco auditivo. A intenção era trazer o grupo para o “aqui e agora”, despertando a escuta e a presença corporal necessárias para as atividades centrais.

A atividade principal variava a cada encontro, mas girava sempre em torno da percepção do pulso musical e da relação corpo/som/movimento.

Ao final, realizava-se um relaxamento, com respiração consciente e escuta silenciosa de loops rítmicos, favorecendo a interiorização das vivências do dia e a regulação tônica após a atividade intensa.

5.2 Atividades principais dos encontros da intervenção

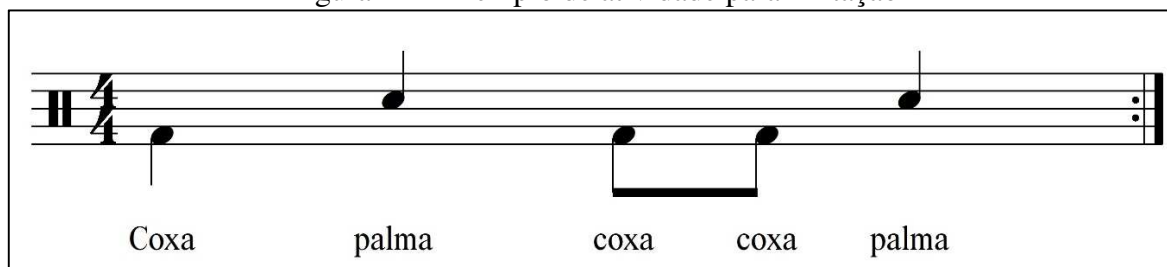
As atividades realizadas ao longo da intervenção foram concebidas para fortalecer a percepção do pulso, aprimorar a escuta ativa, desenvolver coordenação motora e ampliar a disponibilidade corporal dos participantes. Importa destacar que todas as propostas foram planejadas à luz dos referenciais teóricos discutidos no Capítulo 2 desta dissertação, especialmente no que se refere à relação entre corpo, movimento, percepção e experiência musical. Assim, cada escolha dialoga diretamente com os fundamentos conceituais apresentados anteriormente. Abaixo, apresento as propostas exploradas ao longo dos encontros.

As atividades incluíram jogo da imitação com percussão corporal, no qual eu apresentava sequências simples envolvendo coxas, palmas e pés (Figura 12²). Progressivamente, introduzi vocalizações rítmicas, variação de andamentos e, posteriormente, pedi que os próprios alunos criassem seus padrões. A escolha por combinações inspiradas em

² Insiro esta figura apenas para fins de ilustração, de modo a permitir ao leitor visualizar a estrutura da atividade. Ressalto, porém, que as partituras não fizeram parte da intervenção e não foram apresentadas aos alunos participantes.

ritmos já trabalhados na bateria promoveu familiaridade e motivação, além de estimular a memória motora.

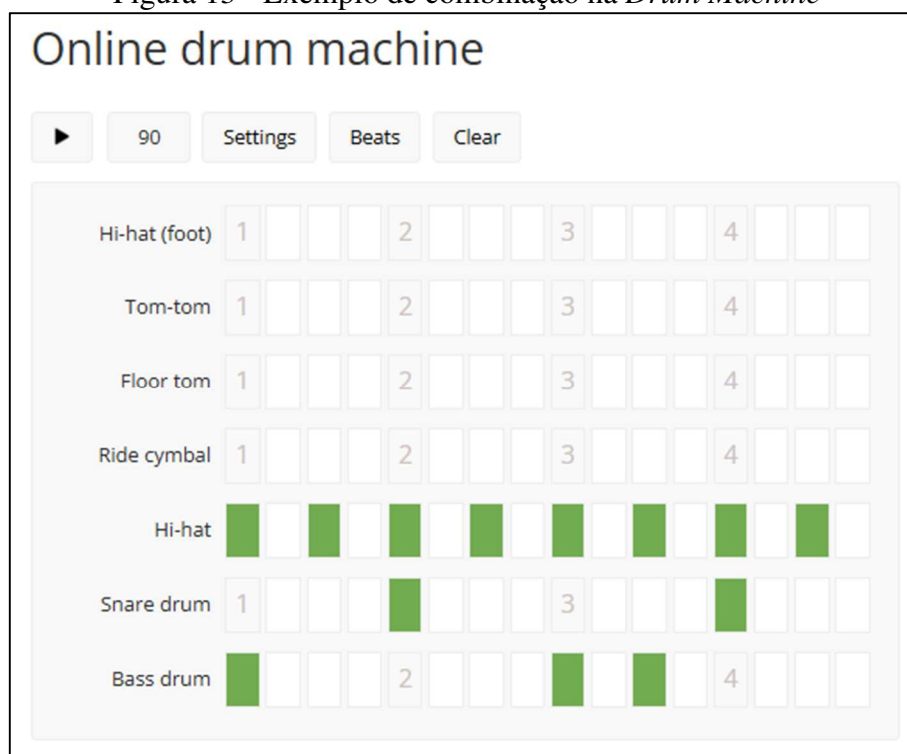
Figura 12 - Exemplo de atividade para imitação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Outra prática recorrente foi a escuta ativa de loops, realizada com as crianças deitadas no chão, de olhos fechados, ouvindo padrões gerados na *Drum Machine*³ do site *mussica.com* (Figura 13). Alterava propositalmente as combinações e pedia que identificassem a ordem dos sons. A atividade desenvolvia foco, atenção auditiva, antecipação rítmica e percepção do pulso, forçando a construção de uma imagem mental do som sem o apoio visual.

Figura 13 - Exemplo de combinação na *Drum Machine*



Fonte: Do próprio autor - captura de tela do site (2025)

³ A *Drum Machine* é uma ferramenta que permite montar ritmos usando os sons das peças da bateria. Após criar o padrão desejado, esses sons se repetem em loop, funcionando como um acompanhamento rítmico contínuo. A ferramenta utilizada nas aulas está disponível no seguinte link:

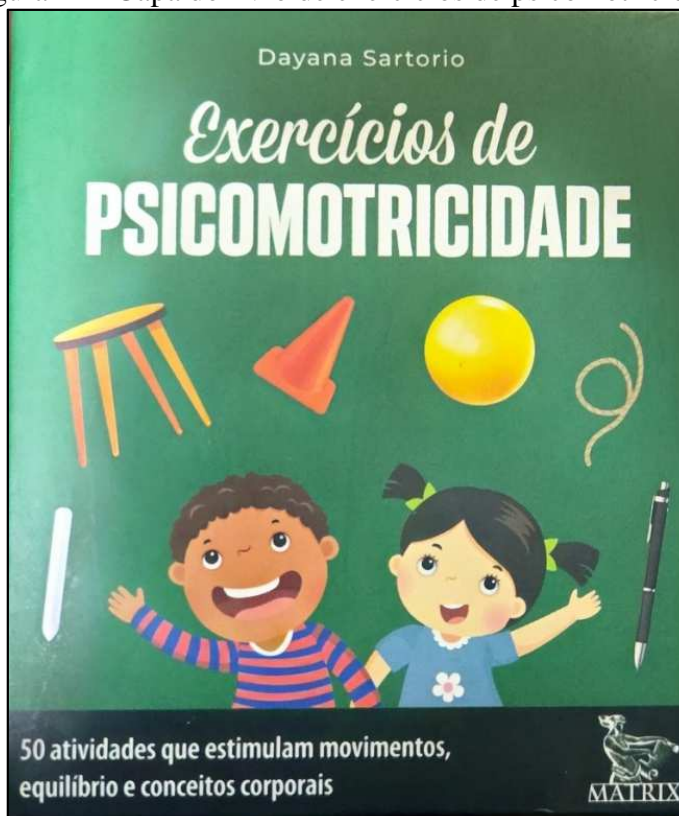
<https://www.musicca.com/drum-machine?data=90-n-44-a--5acelikmo6em7ai->

A música “Pão, Pão, Pão”⁴ foi introduzida de forma gradual. Cantávamos apenas a frase inicial acompanhada de palmas, enfatizando tempos fortes. Essa frase curta serviu como referência comum e foi retomada em encontros posteriores, articulando canto, corpo e pulsação.

Trabalhamos também a sincronização corpo/canto por meio da canção “Parabéns pra você”, inicialmente com palmas e depois com marcações alternadas dos pés. Dificuldades surgiram, especialmente nos momentos de alinhamento entre voz e batida dos pés, mas foram trabalhadas com paciência e repetição, visando a independência motora necessária.

O livro de exercícios de psicomotricidade de Sartorio (2020), reproduzido na Figura 14, serviu de base para atividades como “Mestre mandou” (Figura 15). Iniciei conduzindo gestos simples e ritmicamente estáveis; depois, cada criança assumiu o papel de mestre, criando movimentos que o grupo imitava. A dinâmica favoreceu tomada de decisão, liderança rítmica e percepção do pulso coletivo, trabalhando também o controle inibitório (freio motor), aspecto essencial para alunos com tendência à aceleração.

Figura 14 - Capa do livro de exercícios de psicomotricidade

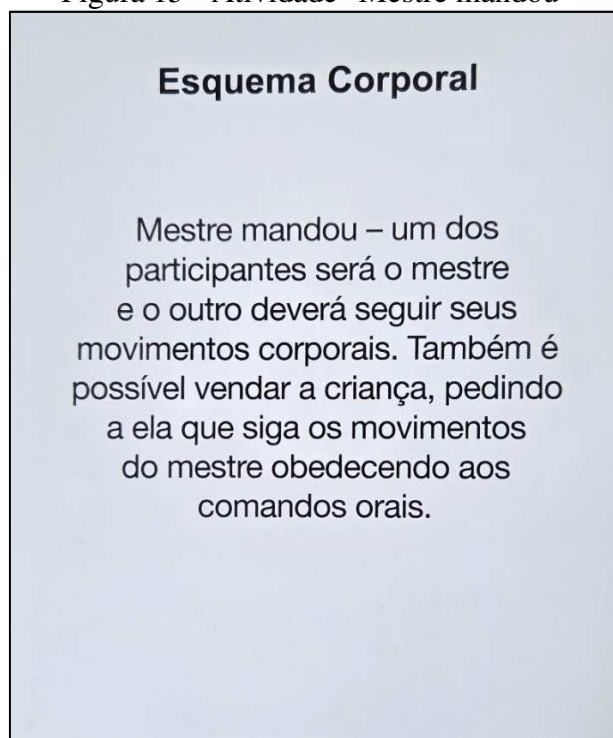


Fonte: Do próprio autor - foto tirada do livro físico (2025)

⁴ Música utilizada como referência disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=utWPg_RHnno&list=RDutWPg_RHnno&start_radio=1

Figura 15 - Atividade "Mestre mandou"



Fonte: Do próprio autor - foto tirada do livro físico (2025)

Outra atividade consistiu em pular apenas no primeiro tempo de um loop em compasso 4/4, inicialmente sem contagem dos tempos em voz alta e posteriormente com contagem. Essa atividade trabalha aspectos fundamentais da organização temporal, especialmente a percepção do tempo forte do compasso, a antecipação rítmica e a consciência da estrutura métrica. Ao exigir que a criança pule apenas no primeiro tempo do compasso, e permaneça em silêncio corporal nos demais tempos, estimula-se a construção de uma referência interna de periodicidade, fundamento essencial para a estabilidade do pulso.

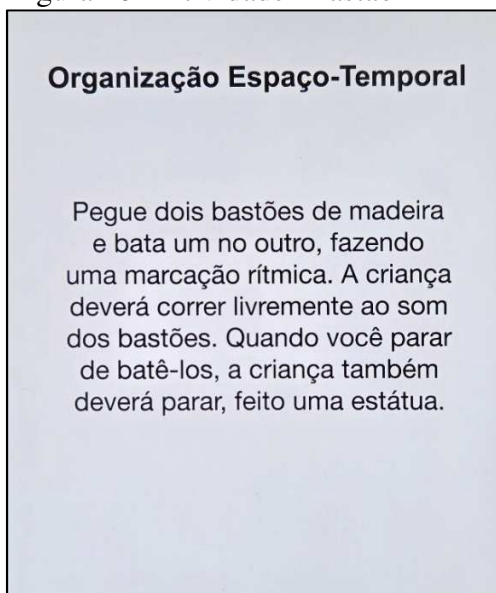
Em um dos encontros, pedi que os alunos me ensinassem uma brincadeira de roda, e assim trabalhamos a música “Popeye⁵”. Eles conheciam a letra e o jogo das mãos associado, mas executavam de maneira dessincronizada. Como já dominavam a melodia, o desafio foi transformar a atividade em um exercício de coordenação: alinhar canto, palmas e gestos dentro do pulso. O processo foi gradativo e gerou atenção compartilhada e grande envolvimento.

Em um dos encontros, presenteei os alunos com um par de baquetas e as usamos em outra atividade do livro de exercícios de psicomotricidade (Figura 16), transformando a sala em um espaço de deslocamento guiado pelo som das baquetas. Cada aluno em momentos distinto, assumiu o papel de regente, ditando tanto a velocidade da caminhada quanto os momentos de

⁵ Música utilizada como referência disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQMOIySQkvg>

parar. A atividade foi altamente engajadora, especialmente quando conduzida pelo aluno mais agitado, que imprimia toques bem acelerados, o que permitiu trabalhar a regulação mútua do andamento.

Figura 16 - Atividade "Bastão"



Fonte: Do próprio autor - foto tirada do livro físico (2025)

Outro momento marcante envolveu a construção de pequenas combinações rítmicas corporais em duplas. Um aluno marcava o som grave “bumbo” com voz e gesto, enquanto o outro respondia com o som agudo, a “caixa”, alternando papéis nas repetições. A escuta do parceiro tornava-se condição essencial para a entrada correta, fortalecendo a noção de pulso como relação. Por vezes eram feitas variações dessas combinações (Figura 17).

Figura 17 - Pergunta e resposta

Pergunta e resposta

Tum Tá Tum Tum Tá

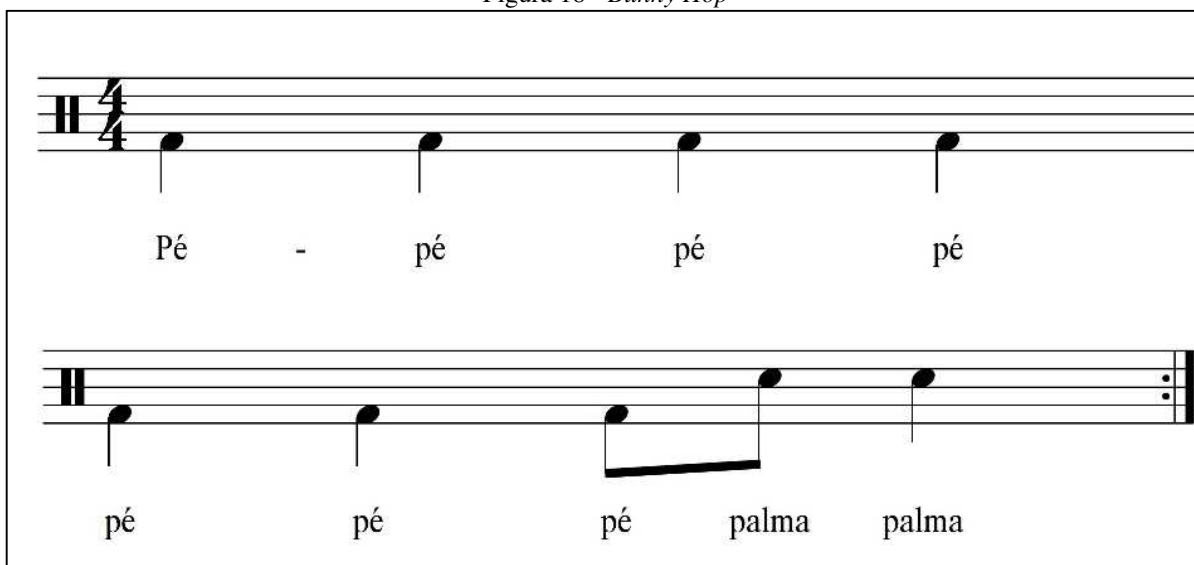
Variação:

Tum Tum Tá Tá Tum Tum Tá

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Também trabalhamos a caminhada rítmica com a música “*Bunny Hop*”⁶, em que o grupo caminhava em fila realizando movimentos específicos em ciclos de dois compassos 4/4, finalizando com duas palmas simultâneas com o professor (Figura 18). Essa atividade, descrita detalhadamente no Caderno de Atividades, favoreceu coordenação coletiva e clareza do ciclo temporal.

Figura 18 - *Bunny Hop*



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Com a canção “Cabeça, ombro, joelho e pé”⁷ (Figura 19), exploramos versões com a música gravada e apenas cantada por nós, omitindo algumas palavras enquanto mantínhamos os gestos corporais. A proposta desenvolveu atenção, antecipação e memória motora.

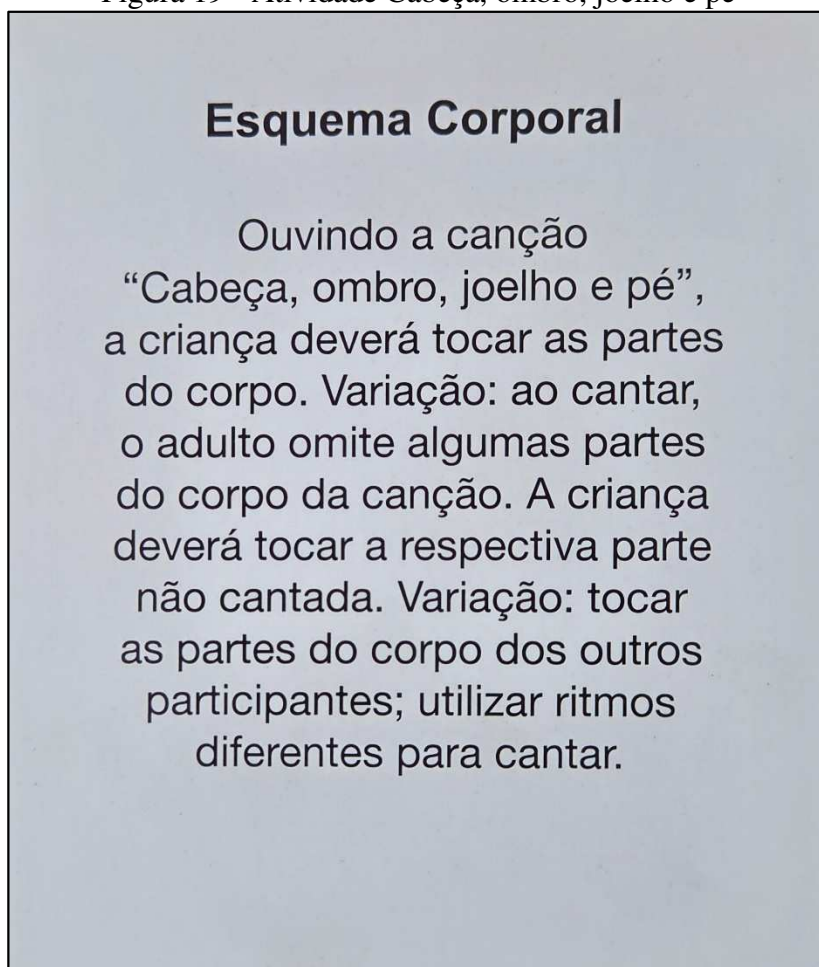
⁶ Música utilizada como referência disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=HMmrYLbDbWc&list=RDHMmrYLbDbWc&start_radio=1

⁷ Música utilizada como referência disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8Xls&list=RDvDee2bF8Xls&start_radio=1

Figura 19 - Atividade Cabeça, ombro, joelho e pé



Fonte: Do próprio autor - foto tirada do livro físico (2025)

Por fim, trabalhamos o tema da “*Família Addams*”⁸ utilizando percussão corporal com coxas, palmas e pés. O entusiasmo foi tão grande que, na aula de bateria seguinte, os três alunos solicitaram espontaneamente tocar essa música no instrumento, revelando a transferência direta entre as vivências corporais e a prática instrumental.

5.3 Integração com as aulas regulares de bateria

As intervenções não ficaram restritas aos encontros extras. Ao longo das aulas semanais de bateria, diversas experiências da intervenção eram retomadas e adaptadas. Estratégias como contagem dos tempos em voz alta, uso de marcações táteis no ombro do aluno, caminhadas no pulso, à luz do método “O Passo” (Figura 20), adaptações de grooves para percussão corporal

⁸ Música utilizada como referência disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=W067Bet1zXg&list=RDW067Bet1zXg&start_radio=1

(Figura 21), uso de números fixados na parede como referência visual do tempos (Figura 22) e variações de andamento foram gradualmente integradas ao cotidiano das aulas.

Essa transposição das estratégias para a aula de instrumento foi essencial para consolidar o que chamei no Capítulo 6 de ressignificação do tempo de espera, transformando momentos passivos em aprendizagem ativa.

Registros em vídeo, encaminhados aos responsáveis, permitiram documentar essas evoluções e oferecer evidências concretas de que a combinação entre intervenção e práticas em sala de aula produziu impactos positivos na estabilidade rítmica dos alunos.

Figura 20 - O Passo



Fonte: Do próprio autor (2025)

Figura 21 - Percussão corporal



Fonte: Do próprio autor (2025)

Figura 22 - Referência visual dos tempos



Fonte: Do próprio autor (2025)

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E OLHARES DAS FAMÍLIAS E PROFESSORES

Este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos durante a pesquisa, articulando os diferentes conjuntos de informações coletadas: observações participativas em aula, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, questionários aplicados aos professores e a documentação das sessões de intervenção pedagógica.

A interpretação desses dados, em consonância com o desenho metodológico, é orientada pelo tripé teórico formado pela fenomenologia, pela semiótica peirceana e pelo pragmatismo. O objetivo central transcende a mera descrição comportamental; busca-se compreender as experiências vividas, os signos corporais manifestos e as consequências práticas dos hábitos musicais, ou da falta deles, nas crianças.

Corroborando as perspectivas de Bardin (1977), Stake (1998) e Yin (2001), a análise em estudos de caso múltiplos exige uma sensibilidade comparativa: atenta às idiossincrasias de cada sujeito, mas rigorosa na identificação dos padrões emergentes. Dessa forma, os resultados estão estruturados em três eixos analíticos:

- A fenomenologia do pulso: A experiência inicial dos participantes e suas barreiras psicomotoras;
- A mediação pedagógica: A contribuição das intervenções baseadas na propriocepção e no movimento;
- O contexto institucional: As percepções docentes e as tensões entre estrutura escolar e tempo de aprendizagem.

6.1 A experiência do pulso musical

As observações diagnósticas, realizadas na fase pré-intervenção, evidenciaram dificuldades significativas na manutenção e percepção do pulso musical. Contudo, sob a luz da teoria fundamentada no Capítulo 2, compreende-se que a instabilidade rítmica não deve ser lida apenas como um déficit técnico, mas como sintoma de uma desorganização na relação corpo-mundo.

Retomando a tese de Silva (2025) e os fundamentos de Vygotsky e Luria, analiso a propriocepção aqui não apenas como aferência sensorial biológica, mas como uma Função Psíquica Superior. A instabilidade no pulso observada nos alunos revela-se, portanto, como a manifestação visível de uma fragilidade na regulação voluntária da ação e na organização interna das sensações corporais.

Essa leitura confirma a teoria das condutas musicais de François Delalande (2019), para quem a base da musicalidade reside na conduta sensório-motora, o prazer da exploração tátil e auditiva. Percebi que a ruptura na manutenção do pulso ocorre porque o aluno tenta atender a uma regra rítmica externa, acertar o tempo, sem antes ter estabelecido uma conexão sensorial real com a música que está ouvindo. Notei que a criança frequentemente se mantém tocando de forma mecânica, alheia à gravação que deveria acompanhar; não há um diálogo entre o seu gesto e a sonoridade da faixa de áudio. Ao tocar sem interagir com a música de fundo, tratando-a apenas como um ruído ambiente e não como um parceiro rítmico, o aluno perde a referência guia, transformando a performance em uma ação motora solitária e instável.

Além das questões motoras, um dado contextual emergiu com força nas entrevistas e atravessa os três casos: a ausência de um cotidiano musical. Em todas as conversas, os responsáveis me informaram que não possuem o hábito de ouvir música em casa e que não há músicos na família próxima que pudessem proporcionar momentos musicais compartilhados. Essa informação é importante para minha análise. Como a música não era uma linguagem vivida no ambiente doméstico, seus corpos não tiveram a oportunidade prévia de internalizar o pulso por meio da imitação ou da simples convivência sonora. O pulso, portanto, apresentava-se para elas não como uma memória familiar a ser despertada, mas como uma regra estranha a ser aprendida do zero.

6.1.1 Caso 1: retração, hesitação e o pulso como ameaça

A primeira criança apresentava uma combinação de timidez, olhar frequentemente direcionado para baixo e atraso constante do pulso. Seu corpo mostrava rigidez e pouca disponibilidade para o movimento. Sob uma ótica fenomenológica, apoiada em Merleau-Ponty (1999), o corpo não é apenas um objeto biológico, mas o "arquivo" da nossa história e das nossas relações com o mundo. A postura retraída da aluna sugeria um "corpo que se fecha", não por incapacidade motora, mas por uma restrição adquirida em seu modo de habitar o espaço.

A entrevista com a responsável foi fundamental para compreender a gênese dessa postura. Relatou-se um contexto familiar anterior marcado por restrições severas à expressividade corporal, onde atividades como a dança ou o movimento livre eram inibidas. A mãe mencionou que o início dos encontros da intervenção, coincidiram com uma reestruturação na dinâmica familiar, representava uma tentativa de oferecer à criança a liberdade de movimento que lhe fora negada.

Esse relato familiar esclareceu a dificuldade rítmica sob a ótica da propriocepção. Apoiado em Silva (2025), compreendo que a consciência corporal só se desenvolve plenamente

por meio da exploração livre e da interação com o espaço. Como a expressividade dessa aluna foi contida por muito tempo, sua “escuta interna” do movimento não foi devidamente estimulada. Percebi, assim, que o atraso no pulso não era simplesmente um erro de contagem dos tempos, mas uma hesitação física real: ela precisava de uma “permissão interna” para soltar o corpo, interagir e ocupar o espaço da música.

6.1.2 Caso 2: aceleração, impulsividade e o pulso como disputa

O segundo aluno apresentava uma tendência marcante a acelerar as músicas, somada a uma grande agitação corporal. Falava muito, movia-se intensamente e demonstrava enorme dificuldade em atividades que exigissem repetição lenta ou pausas. Percebi que, para ele, o pulso não funcionava como um apoio temporal, mas como uma barreira a ser ultrapassada. Ele corria à frente do tempo de forma recorrente. Notei que essa aceleração revelava uma ansiedade traduzida em pura energia; ele avançava o tempo porque não conseguia lidar com o "vazio" da espera entre uma nota e outra.

A entrevista com a responsável contextualizou essas observações. Ela descreveu o filho como uma criança que "já acorda acelerada", sempre muito falante, expansivo e socialmente disponível. Segundo seu relato, essa agitação caracteriza o modo dele estar no mundo: um corpo sempre em movimento e uma energia constantemente jogada para fora.

Ao analisar este caso retomando os conceitos de Silva (2025) apresentados no referencial teórico, identifico aqui uma falha específica na função da propriocepção como "escuta interna". No Capítulo 2, defini que a propriocepção atua na regulação voluntária da ação; no caso deste aluno, essa regulação falha. Ele sente o impulso de tocar, mas não tem a percepção corporal sutil necessária para "frear" o movimento e encaixá-lo no tempo. A propriocepção dele não está lhe dando o feedback de "pare, espere", apenas o de "vá".

Essa leitura se completa com a psicogenética de Henri Wallon: a aceleração dele não é apenas pressa, é uma instabilidade tônica. O corpo do aluno não consegue conter a ansiedade motora, transformando o pulso em uma corrida. Fica evidente que, para ele, controlar o tempo musical exige, antes de tudo, um trabalho corporal para desenvolver esse "freio inibitório" que lhe falta.

6.1.3 Caso 3: rigidez, insegurança e o pulso como ameaça emocional

O terceiro aluno, descrito como corporalmente mais rígido, apresentava sinais ainda mais claros de insegurança. O episódio em que seus olhos se encheram de lágrimas ao ser

convidado a tocar junto com a gravação foi extremamente significativo. Percebi que, para ele, a experiência do pulso estava profundamente associada ao medo de falhar. O choro e o travamento corporal funcionaram como sinais claros de sofrimento e defesa; a música, para além da execução, estava carregada de um peso emocional de julgamento.

Analisando essa reação sob a ótica de Henri Wallon (1995), fica evidente a relação direta entre emoção e tônus muscular. O choro e a rigidez que observei não foram eventos separados, mas a manifestação de uma descarga emocional que alterou a tonicidade dos seus músculos. O medo de errar gerou uma hipertonia, tensão excessiva, que paralisou a ação.

Aqui, conecto esse travamento com o conceito de propriocepção de Silva (2025) discutido no referencial teórico. A propriocepção precisa de movimento fluido para funcionar como guia. Como o corpo do aluno estava rígido pela tensão emocional, o fluxo de informações sensoriais foi interrompido. Notei que a rigidez "ensurdeceu" sua escuta corporal: ele não conseguia sentir o pulso porque seus músculos estavam travados em uma posição de defesa, impedindo o balanço natural que marca a passagem do tempo.

A entrevista com a responsável acrescentou elementos cruciais para essa compreensão. Ela relatou que o filho comenta em casa suas dificuldades, "não consegue acompanhar a música", mas reafirma o sonho de ser "o baterista da igreja". Ela também mencionou dificuldades motoras em outras áreas, como no futebol. Isso sugere que a rigidez corporal e a ansiedade diante da música fazem parte de um padrão psicomotor mais amplo. O desejo intenso de corresponder à expectativa, tocar na igreja, gera uma ansiedade que trava o corpo, bloqueando justamente a propriocepção necessária para tocar.

6.1.4 Síntese analítica: padrões psicomotores e caminhos pedagógicos

A observação detalhada dos três participantes me permitiu perceber que as dificuldades com o pulso musical não se manifestam de forma aleatória; elas obedecem a lógicas corporais e afetivas específicas. Embora cada criança possua sua singularidade, identifiquei três perfis predominantes que exigem abordagens distintas.

Não se trata apenas de alunos que "atrasam" ou "adiantam", mas de diferentes modos de (não) relacionar o corpo com o som. O Quadro 1, a seguir, sistematiza essas tipologias. Nele, relaciono o que vi em sala de aula (manifestações) com a compreensão teórica que construí a partir de Silva e Wallon (dinâmica psicomotora) e, finalmente, as estratégias que se mostraram eficazes para reestruturar a experiência dessas crianças.

Quadro 1 - Síntese de os perfis dificuldades perceptivas e propostas

Tipologia / Perfil	O que observei (Manifestações)	O que acontece no corpo/mente (Dinâmica Psicomotora)	Estratégias de Intervenção (O que funcionou)
1. O Retraído / Hesitante <i>(Baseado no Caso 1)</i>	• Atraso sistemático do pulso. • Gestos curtos e olhar baixo. • Corpo que pede "licença" para tocar.	Hesitação Proprioceptiva: Falta a "permissão interna" para ocupar o espaço. A escuta do próprio movimento é fraca por falta de hábito de exploração corporal.	• Ampliação do Gesto: Incentivar movimentos grandes para "acordar" a propriocepção. • Imitação: O aluno precisa copiar um modelo seguro antes de arriscar seu próprio pulso.
2. O Acelerado / Impulsivo <i>(Baseado no Caso 2)</i>	• Aceleração progressiva (correria). • Agitação e fala excessiva. • Dificuldade em lidar com o silêncio/pausa.	Falha no "Freio Inibitório": A propriocepção não atua como reguladora. O corpo reage à ansiedade com descarga motora (Wallon), atropelando o tempo da música.	• Apropriação do Silêncio: Jogos de estátua para ensinar o corpo a <i>parar</i>. • O Passo: Usar o caminhar para gastar a energia motora e regular o andamento interno.
3. O Rígido / Emocional <i>(Baseado no Caso 3)</i>	• Travamento motor (congelamento). • Hipertonia (músculos duros). • Choro ou angústia visível.	Bloqueio Tônico-Emocional: O medo gera rigidez muscular. Essa dureza "ensurdece" a escuta corporal (Silva), pois impede o balanço natural que marca o tempo.	• Retirada do Instrumento: Eliminar a pressão técnica momentaneamente. • Acolhimento do Medo: Validar a emoção para relaxar o tônus antes de exigir precisão rítmica.

6.2 Percepções docentes e os desafios institucionais

A análise dos questionários aplicados aos professores de bateria do conservatório revela um consenso diagnóstico: a instabilidade no pulso é uma dificuldade prevalente no corpo discente. No entanto, os dados expõem uma tensão entre o conhecimento pedagógico e a prática cotidiana. Embora a maioria dos docentes relate conhecer estratégias corporais eficazes para o desenvolvimento rítmico, citando explicitamente o uso de palmas e caminhadas, eles admitem que, na rotina escolar, tais propostas acabam não sendo aplicadas com a frequência necessária.

A principal justificativa apontada para esse descompasso é a pressão imposta pelo modelo institucional. O formato de aulas em dupla, com duração total de 50 minutos (resultando em cerca de 25 minutos de instrução direta por aluno), é percebido pelos professores como um fator limitante. Segundo os relatos, essa restrição temporal gera uma sensação de urgência que induz à priorização do conteúdo visual e técnico, a leitura do método, em detrimento de experiências sensoriais e auditivas, como a escuta de repertório ou a prática corporal. Cria-se, assim, uma lógica onde o cumprimento do cronograma de leitura se sobrepõe à consolidação da pulsação interna.

Como pesquisador inserido no mesmo contexto institucional e submetido às mesmas restrições de tempo e espaço, reconheço a complexidade desse cenário. Contudo, minha hipótese de trabalho, confirmada durante a intervenção, é a de que a limitação não reside na estrutura em si, mas na forma como o tempo de aula é gerido. A "falta de tempo" relatada pelos colegas decorre de uma concepção tradicional de aula em dupla, na qual se pressupõe que, enquanto um aluno toca, o outro aguarda passivamente sua vez.

Buscando subverter essa lógica, desenvolvo e aplico uma reorganização do tempo pedagógico baseada na participação ativa do aluno observador. Parto da premissa de que os 50 minutos de aula pertencem integralmente a ambos os estudantes. O desafio, portanto, é transformar o tempo de "não execução" (quando o aluno está fora da bateria) em um tempo de desenvolvimento proprioceptivo e regulação auditiva.

Na prática, isso significa que o aluno que aguarda não está ocioso, mas engajado em dar suporte rítmico ao colega que toca. As estratégias adotadas incluem:

- Percussão corporal reproduzindo a mesma combinação rítmica executada pelo colega na bateria;
- Caminhadas no pulso, conforme orienta Ciavatta (2009) em O Passo;

- Marcação do *backbeat*⁹, tempos 2 e 4, com palmas;
- Acompanhamento vocal dos padrões rítmicos trabalhados na aula;
- Jogos rítmicos simples sincronizados com a execução do colega;
- Exercícios técnicos com a utilização de um *pad* de borracha¹⁰, disponível em todas as salas de bateria do conservatório.

Essa reorganização metodológica validou, em campo, a perspectiva teórica de Silva (2025) sobre o ensino coletivo. A presença do segundo aluno deixou de ser um "tempo morto" para atuar como um fator de regulação da conduta musical. Percebi que, ao marcar o pulso externamente, o aluno observador desenvolve sua referência interna sem a sobrecarga cognitiva e motora da execução instrumental. Mais do que isso, a interação criou um sistema de feedback contínuo: o aluno que tocava sentia-se amparado pelo pulso do colega, e o aluno que marcava refinava sua escuta ativa.

Carrego comigo uma orientação que ouvi ainda na graduação, na disciplina de Estágio Supervisionado: “o aluno vai para a aula de música fazer música”. Esse princípio norteia minhas práticas e está registrado nos meus materiais didáticos. Ele também tem sido um guia fundamental para esta pesquisa: fazer com que a música, e não apenas o exercício técnico, esteja sempre presente, seja cantada, escutada, sentida ou corporificada.

Por fim, a análise das respostas evidencia que as dificuldades das crianças não podem ser compreendidas isoladamente, dissociadas do contexto institucional. O formato das aulas, as rotinas aceleradas, a falta de tempo para práticas corporais e a priorização involuntária da leitura técnica criam condições que dificultam o desenvolvimento do pulso musical na formação inicial. Entretanto, os resultados positivos desta pesquisa mostram que, mesmo dentro desses limites, é possível reorganizar a prática pedagógica para garantir experiências musicais mais significativas, recuperando o corpo, a escuta e a vivência musical como elementos centrais da aprendizagem.

⁹ O termo *backbeat* designa a acentuação rítmica aplicada aos tempos fracos do compasso, recurso amplamente utilizado por bateristas na música popular. Em compasso 4/4, formato predominante em estilos como rock, pop e funk, essa acentuação aparece tipicamente nos tempos 2 e 4, sustentando a sensação rítmica que caracteriza esses gêneros.

¹⁰ O *pad* de borracha é um acessório muito utilizado por bateristas para estudo técnico. Trata-se de uma superfície rígida revestida por uma camada de borracha, cuja função é simular o rebote da pele do tambor, permitindo a prática de rudimentos, controle de dinâmica e precisão rítmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasceu de uma inquietação prática, observada ao longo da minha trajetória docente, e consolidou-se como uma investigação acadêmica sobre as dificuldades de percepção do pulso musical em crianças. O objetivo central foi compreender por que alunos em processo de aprendizagem da bateria, mesmo após anos de estudo, apresentavam rupturas significativas ao tentar sincronizar sua execução com músicas gravadas.

A pesquisa permitiu confirmar a hipótese de que a percepção do pulso não é uma competência isolada ou puramente técnica, mas um fenômeno complexo que articula dimensões psicomotoras, afetivas e culturais. A análise dos dados, fundamentada no diálogo entre a fenomenologia, a psicogenética de Wallon (1995) e a teoria da propriocepção de Silva (2025), revelou que a instabilidade rítmica é, em essência, o sintoma visível de uma desorganização na relação entre o corpo da criança e o ambiente sonoro.

Um dos achados mais contundentes desta investigação foi a identificação de que as dificuldades não se manifestam de forma aleatória, mas obedecem a lógicas corporais específicas. A categorização dos perfis, O Retraído (marcado pela hesitação proprioceptiva), O Acelerado (caracterizado pela falha no freio inibitório) e O Rígido (bloqueado pela tensão emocional), oferece uma contribuição diagnóstica importante para a pedagogia do instrumento. Ela demonstra que corrigir o ritmo exigindo apenas "mais atenção" é ineficaz se não houver uma intervenção que reestruture a vivência corporal subjacente.

Além das questões motoras, a pesquisa evidenciou o peso do contexto cultural. O "vazio de referências musicais" no ambiente familiar, relatado uniformemente pelos responsáveis, mostrou-se um fator determinante. Sem a vivência prévia da música como linguagem cotidiana, essas três crianças chegaram ao ensino formal sem a internalização do pulso.

A intervenção pedagógica realizada demonstrou que é possível reverter esses quadros de dificuldade por meio de práticas que recuperam a conduta sensório-motora descrita por Delalande (2019). Ao retirar momentaneamente a criança da bateria e focar em atividades de escuta ativa, movimento corporal amplo e regulação tônica, foi possível observar avanços significativos em apenas seis encontros.

No âmbito institucional, este estudo enfrentou e ressignificou o debate sobre a "falta de tempo" nas aulas em dupla dos conservatórios. Ao invés de aceitar a passividade do aluno que aguarda sua vez, desenvolvi e validei estratégias de engajamento simultâneo. Os resultados confirmam que transformar o tempo de espera em tempo de desenvolvimento proprioceptivo, por meio de percussão corporal, caminhadas e marcação de *backbeat*, não apenas otimiza a

aula, mas qualifica a aprendizagem. A presença do colega deixou de ser um entrave para se tornar um elemento de regulação externa, de grande importância para a consolidação da pulsação interna.

No que tange à metodologia *Drum Kids – Bateria para Crianças*, da qual sou autor, o exercício de vigilância epistemológica adotado nesta pesquisa permitiu uma avaliação rigorosa de seus alcances e limites. Ficou evidente que o material é uma ferramenta potente para a estruturação técnica e leitura rítmica, cumprindo sua função de organizar o aprendizado conectado ao fazer musical. Contudo, os dados revelaram que sua eficácia para o desenvolvimento da percepção do pulso está condicionalmente atrelada ao uso integrado das faixas de áudio e do repertório. A pesquisa demonstrou que, quando o método é aplicado de forma mecânica, priorizando a decodificação visual (leitura) em detrimento da experiência sonora, ele perde sua capacidade de sustentar a musicalidade, podendo até gerar sobrecarga cognitiva em alunos com dificuldades. Portanto, concluo que o livro didático não substitui a experiência sensório-motora; ele deve funcionar como uma ponte para a música, e não como um fim em si mesmo.

Como produto educacional tangível decorrente desta investigação, apresento o Caderno de Atividades: Corpo, Som e Movimento. Este material não é apenas uma compilação das estratégias utilizadas na intervenção; trata-se de uma sistematização pedagógica das descobertas desta pesquisa, organizada para aplicação imediata. O caderno detalha a sequência de jogos corporais, caminhadas rítmicas e exercícios de escuta ativa que se mostraram eficazes para o desenvolvimento da percepção do pulso. Sua relevância extrapola o ensino especializado de bateria: por propor atividades que independem de instrumentos musicais e focam no corpo como primeira ferramenta sonora, o material oferece, também, caminhos viáveis para professores de Arte da Educação Básica, alinhando-se às competências da BNCC. Dessa forma, busco democratizar o acesso a uma educação musical fundamentada na psicomotricidade, oferecendo suporte tanto para o especialista no conservatório quanto para o docente na escola regular que enfrenta a escassez de recursos materiais.

É importante ressaltar que os resultados aqui apresentados não esgotam a complexidade do tema, mas abrem caminhos para futuras investigações. Desdobramentos possíveis incluem a aplicação dessas estratégias em grupos maiores, a investigação continuada em escolas regulares e, conforme sugerido por relatos de pares durante a pesquisa, a adaptação dessa abordagem psicomotora para o ensino de adultos que também apresentam grandes dificuldades na percepção do pulso musical.

Concluo este trabalho com a convicção de que o ensino da bateria, e a educação musical como um todo, deve transcender a reprodução mecânica desvinculada de sentido para se consolidar como uma prática de conexão integral com a música. A pesquisa evidenciou que, mesmo em contextos desafiadores, é possível preencher a lacuna entre a execução instrumental e uma vivência musical plena. Ao fundamentarmos o aprendizado na consciência corporal, o “passo atrás” necessário para o desenvolvimento musical, não estamos apenas instruindo sobre a manutenção do pulso; estamos instrumentalizando o aluno para habitar o tempo musical com a segurança e a autonomia indispensáveis a um fazer musical significativo.

REFERÊNCIAS

ALVES JÚNIOR, Leonor Ferreira. **Drum Kids bateria para crianças: Módulo 1: Rock/Pop**. 1. ed. Uberlândia: Edição do autor, 2017. 150 p.

ALVES JÚNIOR, Leonor Ferreira. **Drum Kids bateria para crianças: Módulo 1: Rock/Pop**. 7. ed. Uberlândia: Edição do autor, 2025. 150 p.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê: a educação do gesto musical**. [No prelo]. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMORIM, Roberto Ricardo Santos. **Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 225 p.

BATISTA, Leonam Candido de et al. **Escuta ativa: uma proposta mais musical ao ensino de música na escola regular**. Artur Nogueira: Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), 2013.

BORGES, Adilson de Souza. **Percursos histórico e curricular da educação musical no Brasil: que perfil de professores**. **Communitas**, [S. l.], v. 9, n. 21, p. e7989, 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/livro-bourdieu-oficio-do-sociologo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

BUNNY HOP. Direção: Quincas Moreira. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (2 min 54 s). Publicado pelo canal Quincas Moreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qa5FHlirzy8>. Acesso em: 30 maio 2025.

CABEÇA, Ombro, Joelho e Pé - Bob Zoom | Video Infantil Musical Oficial. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min 09 s). Publicado pelo canal Bob Zoom - Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8Xls>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo, música e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2009. 172 p.

CIAVATTA, Lucas. O Passo e o conceito de posição: “dura quanto?” ou “onde começa e onde termina?”. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 51-61, 2013.

DA SILVA, Marcos Antonio. A técnica da observação nas ciências humanas. **Revista Educativa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 413-423, 2013.

DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins; ROCHA, Raimundo Andrade da; PEREIRA, Denise Perdigão. Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Modus**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 73-88, 2013.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DO NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães. Pragmatismo: uma filosofia da ação. **Redescrições**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2011.

DOS SANTOS, Pedro Paulo Köhler Bondesan. **Percepção métrica**: estudando a percepção do ritmo musical através de experimentos psicofísicos. 2017. 108 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. <https://doi.org/10.11606/T.27.2017.tde-29082017-143017>.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz de Castilhos Dourado. Sinais musicais: o corpo como a primeira representação da lógica musical pela criança. **Música e Educação infantil**. Campinas: Papirus, p. 99-121, 2013.

GRUPO TRIII - Pão, Pão, Pão (Clipe Oficial). [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (7 min 02 s). Publicado pelo canal Grupo Triii. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=utWPg_RHnno. Acesso em: 16 maio 2025.

JUNQUEIRA, Maria Lucila Guimarães; FORNARI, José. Psicomotricidade na aprendizagem musical. **NICS Reports**, Campinas, n. 12, p. 5, 2015.

LOPES, Kainan Belato Ferreira. **Processos avaliativos na educação musical conservatorial de Minas Gerais**: delimitando contextos e práticas. 2024. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. <https://doi.org/10.11606/D.27.2024.tde-27032025-110804>.

LOURO, Viviane. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 9, n. 10/11, 2019.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. Colaboradores: Luís Alonso e Sidney Molina. 1. ed. São Paulo: Som, 2012. 296 p.

LOURO, Viviane. **Música e psicomotricidade com Viviane Louro - Live aula - Parte 2**. 24 maio 2021. 1 vídeo (46 min 44 s). Publicado pelo canal Viviane Louro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=23M5x9m6Ik>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A música e as primeiras aprendizagens da criança. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 119-126.

MAXIMILIANO DE JESUS, Igor. **A percepção: uma teoria semiótica** (Lúcia Santaella). [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: https://estudospeirceanos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/igormaximiliano_percepcao.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

NACHMANOWICZ, Ricardo Miranda. **Fundamentos para uma análise musical fenomenológica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 314-338, 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-2>

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. Tradução de Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomeranblum. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

POPEYE | Jogo de mão | Brincadeira Tradicional. Direção: Levi Brandão e Nélío Spréa. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (47 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQMOIySQkwg>. Acesso em: 23 maio 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SARTORIO, Dayana. **Exercícios de psicomotricidade**. 1. ed. São Paulo: Matrix, 2020. 50 p.

SCHROEDER, Silvia C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, 2009.

SILVA, Bianca Viana Monteiro da. **Corpo e mente que vivenciam e que significam: propriocepção e significação nas relações de ensino de música - considerações em diálogo com a perspectiva histórico-cultural**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 63-74, 2011.

THE ADDAMS Family Song-Lyrics. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (1 min 25 s). Publicado pelo canal LooLoo Kids - Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W067Bet1zXg>. Acesso em: 13 jun. 2025.

VIEIRA, Márlon Souza. A produção de experiências ativas no ensino de música: reflexões a partir de John Dewey. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa, v. 20, n. 38, p. 66-79, 2018. <https://doi.org/10.52397/rcubm.v20i38.962>

VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WOSNIAK, Fábio. Sobre o conceito de arte como experiência no grupo de estudos estúdio de pintura apotheke. **Criar Educação**, Criciúma, v. 7, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.18616/ce.v7i1.4166>

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva, 2012. 136 p.

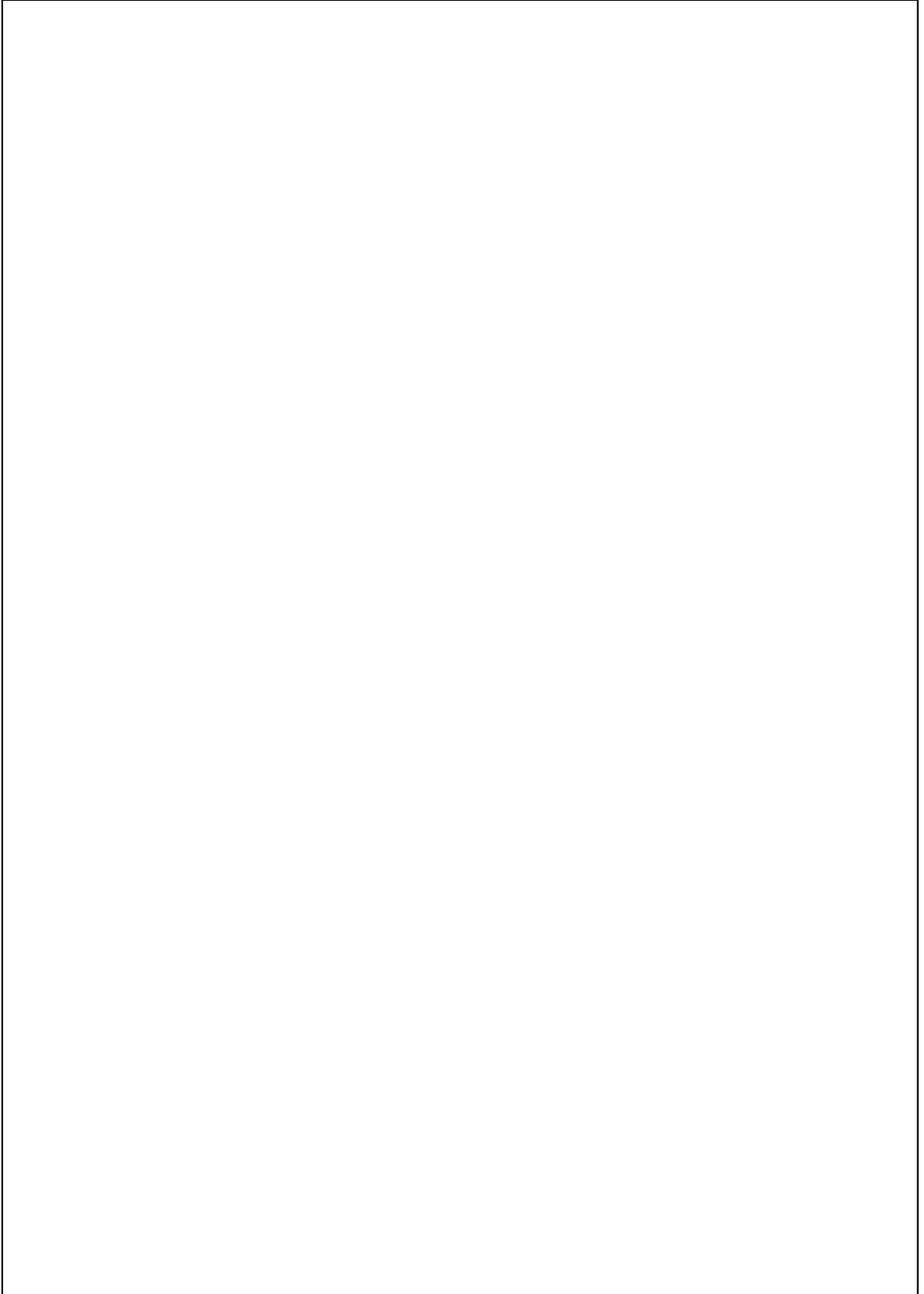
LEONOR JÚNIOR

CADERNO DE ATIVIDADES
CORPO, SOM E MOVIMENTO

DESENVOLVENDO O
PULSO MUSICAL



PARA EDUCADORES MUSICAIS



CADERNO DE ATIVIDADES

CORPO, SOM E MOVIMENTO

DESENVOLVENDO O

PULSO MUSICAL

LEONOR JÚNIOR
2026

APRESENTAÇÃO

"O aluno vai para a aula de música para fazer música!"

Essa premissa sempre guiou minha trajetória docente. Contudo, na prática de sala de aula, frequentemente nos deparamos com uma lacuna entre o desejo de tocar e a capacidade de se conectar com a música. Percebemos alunos que, mesmo com a parte técnica inicial do instrumento já resolvida, travam ao tentar acompanhar uma música gravada.

Este Caderno de Atividades nasce dessa inquietação e de uma investigação sobre esse fenômeno. Ao longo da pesquisa, ficou claro que a dificuldade desses alunos não era por falta de interesse ou mecânica. O problema residia na incapacidade de sentir o pulso como uma experiência viva. Eles não conseguiam perceber as acentuações naturais da música, aquele "balanço" que nos revela a pulsação, indicando exatamente como está "batendo o coração" da música. Sem sentir essas nuances, tornava-se impossível tocar em consenso com o que estavam ouvindo.

Para essas crianças, tentar acompanhar uma gravação sem ter essa escuta interna consolidada transformava o pulso musical em uma ameaça. Em vez de ser um chão seguro para caminhar junto com a música, o tempo tornava-se um adversário a ser perseguido ou uma regra rígida que gerava medo, travamento corporal e frustração.

O PROPÓSITO DESTE MATERIAL

As atividades aqui reunidas propõem um "passo atrás" pedagógico e possuem validação empírica. Elas foram testadas com três crianças (entre 8 e 11 anos), participantes do estudo de caso da pesquisa, durante uma intervenção composta por encontros semanais extras, realizados sem o uso de instrumentos tradicionais e combinados às aulas regulares de bateria.

Essa experiência demonstrou que, antes de exigirmos a precisão instrumental ou a leitura da partitura, precisamos convidar o aluno a habitar o tempo musical com o próprio corpo.

Baseado em fundamentos da psicomotricidade e na consciência proprioceptiva, que na música atua como nossa "escuta interna", regulando o movimento antes mesmo dele acontecer, este material visa:

1- Despertar a escuta ativa: Fazer com que o aluno deixe de ouvir a música como "ruído de fundo" e passe a dialogar com ela.

2- Corporificar as acentuações: Transformar a percepção auditiva em movimento físico, permitindo que o corpo entenda a regularidade e as ênfases da música.

3- Eliminar a “ameaça”: Criar um ambiente lúdico e seguro onde o erro é parte do jogo e o pulso é reconquistado como um parceiro de dança, não como um fiscal.

Este caderno é uma ferramenta para professores de música de todos os contextos, da escola regular ao conservatório. Sua aplicação não exige o uso de instrumentos musicais tradicionais: aqui, a percussão corporal, os jogos e as brincadeiras são os veículos principais para o aprendizado, tornando as atividades acessíveis a qualquer sala de aula e alinhadas às competências da BNCC.

Ele é um convite para devolvermos aos nossos alunos a autonomia para sentir a música, garantindo que a técnica instrumental seja construída sobre a base sólida da vivência musical.

Bom trabalho!

Leonor Júnior

Este material é produto educacional integrante da dissertação "PERCEPÇÃO DO PULSO MUSICAL EM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR DIFICULDADES NAS AULAS DE MÚSICA", desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa. Dra. Renata Bittencourt Meira.

SUMÁRIO

DICAS PARA O EDUCADOR	08
PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA (Aquecimento e Foco)	09
ATIVIDADE 01: O Jogo do Eco (Imitação e Coordenação)	12
ATIVIDADE 02: O "Parabéns" Rítmico (Transferência Motora)	19
ATIVIDADE 03: Canção "Pão, Pão, Pão" (Pulso e Contratempo)	24
ATIVIDADE 04: O Salto no Tempo Forte (Métrica e Espera)	29
ATIVIDADE 05: Caminhada Rítmica " <i>Bunny Hop</i> " (Fraseologia)	34
ATIVIDADE 06: O Bastão e a Regência (Atenção e Reação)	40
INTEGRAÇÃO COM O INSTRUMENTO (Aplicação em Aula)	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA.....	51

DICAS PARA O EDUCADOR

Para que as atividades deste caderno atinjam seu potencial máximo, é fundamental preparar não apenas a sala de aula, mas também o seu próprio corpo e a sua escuta. A pesquisa que fundamenta este material demonstrou que a percepção do pulso não é apenas um conceito matemático, mas uma experiência sensível que depende de como nos sentimos no espaço.

Abaixo, compartilho alguns pilares que sustentaram nossa prática durante a investigação e que podem servir de inspiração para o seu trabalho:

A VIVÊNCIA NO PRÓPRIO CORPO - Durante a aplicação das atividades, percebemos que a segurança rítmica do professor atua como um "metrônomo visível" para a turma. Sugerimos que você experimente as atividades em seu próprio corpo antes da aula. Quando o educador sente o "balanço" e respira com o movimento, transmite uma estabilidade que ajuda os alunos a se regularem.

O ESPAÇO COMO ALIADO - Percebemos que um ambiente adequado favorece o engajamento nas atividades propostas. A falta de espaço pode inibir a participação espontânea. Sempre que possível, convidamos você a adaptar a sala, afastando carteiras para garantir um vão livre de circulação, onde os alunos possam realizar os deslocamentos com tranquilidade.

O CORPO COMO PONTO DE PARTIDA - A ausência de instrumentos nas atividades deste caderno é uma escolha metodológica intencional. Embora alunos com facilidade na percepção do pulso também se beneficiem da prática, estas propostas são direcionadas especificamente aos alunos com dificuldade. O objetivo é garantir que a internalização do pulso musical ocorra primeiro no corpo. É por meio desse entendimento físico prévio que a criança conseguirá desenvolver a percepção e se conectar com a música.

PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA

Atividades introdutórias comuns a todos os encontros

A pesquisa indicou que a melhora no aproveitamento das atividades, depende diretamente do estado de alerta e da organização corporal do aluno. Corpos agitados ou excessivamente rígidos tendem a apresentar instabilidade no pulso.

Por isso, recomenda-se que toda aula inicie com um breve momento (5 a 10 minutos) de organização psicomotora. Para transitar da agitação do dia a dia para o foco musical, estruturamos a preparação em duas etapas: o Desbloqueio (Acolhimento) e a Organização (Foco).

Etapa ①

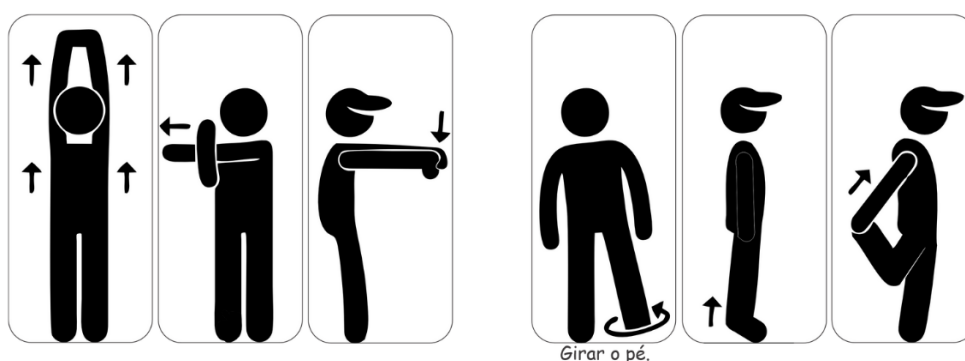
O ACOLHIMENTO ATIVO (DESBLOQUEIO)

Momento de "colocar o papo em dia".

Ao receber o aluno, utilize a conversa inicial para realizar movimentos de soltura. O diálogo distrai a mente da ansiedade, enquanto os movimentos preparam a articulação para tocar.

GUIA VISUAL DE ALONGAMENTO

Para fazer durante o "bate papo":



Girar o pé.

Etapa

ESTABILIDADE DA BASE E APOIO

Momento de silêncio e conexão interna.

O objetivo é estabelecer a estrutura física para o movimento. Um corpo sem estabilidade nos pés tensiona a musculatura superior para se equilibrar, prejudicando a leveza dos braços necessária para tocar.

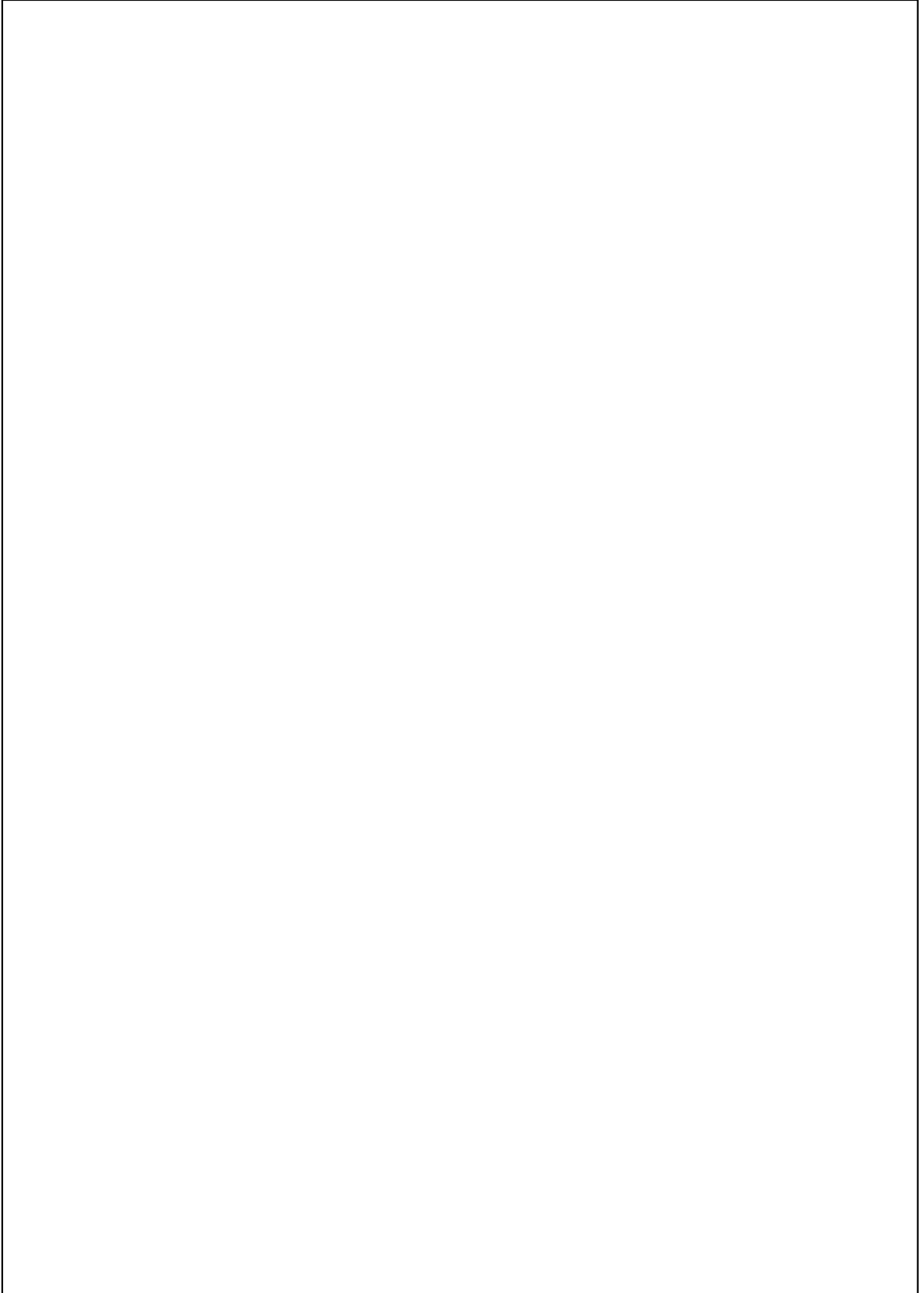
- **Ação:** Em pé, pés paralelos na largura do quadril. Balance suavemente até encontrar o centro de equilíbrio. Sinta o contato firme da sola do pé com o chão.
- **Fundamento:** Constrói o "apoio" necessário para a coordenação motora (Ciavatta, 2009).

Etapa

RESPIRAÇÃO RÍTMICA

Momento de sincronizar a respiração para organizar o sistema nervoso e diminuir a ansiedade.

- **Ação:** Inspire contando 4 tempos e solte o ar em 4 tempos, acompanhando um pulso audível (sugestão: utilize a *Drum Machine* descrita nas próximas atividades).
- **Fundamento:** Transforma uma função involuntária em um ato voluntário e rítmico.



ATIVIDADE 01

O JOGO DO ECO (IMITAÇÃO)

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Desenvolver a coordenação entre a fala rítmica (voz) e o gesto motor (corpo). A atividade visa internalizar a diferença tímbrica (grave/agudo) associando-a a diferentes partes do corpo, facilitando a memorização das células rítmicas.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Corpo (percussão corporal e voz).
- Metrônomo (opcional, configurado inicialmente em 60 BPM).

QR Code com o link de um metrônomo online.



A LEGENDA DO SOM: Antes de iniciar, estabeleça a relação som-gesto com a turma:

- **TUM (Grave):** Batida do pé no chão.



- **TÁ (Agudo):** Palma na frente do corpo.

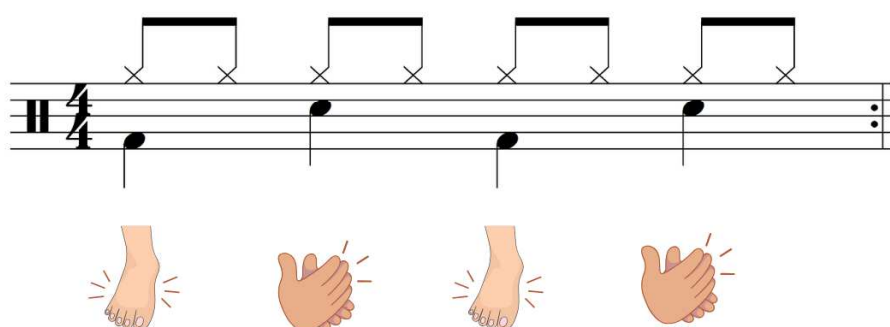


PASSO A PASSO: A dinâmica funciona por imitação direta ("Pergunta e Resposta"). O professor executa, o aluno repete imediatamente.

1. **Apresentação:** O professor faz uma sequência rítmica vocalizando e percutindo ao mesmo tempo.
2. **O Eco:** Os alunos devem repetir exatamente o som (boca) e o gesto (corpo).
3. **Progressão:** Comece com sequências bem simples e altere a combinação de notas gradativamente.

EXEMPLOS DE SEQUÊNCIAS: Recomenda-se repetir cada sequência pelo menos 4 vezes antes de mudar para garantir a fixação motora. Contudo, lembre-se que o "termômetro" para a mudança é sempre a resposta da turma: se houver fluidez, avance; se houver hesitação, mantenha a repetição ou simplifique.

Sequência 1 (Simples): TUM – TÁ – TUM – TÁ (Pé - Palma - Pé - Palma)

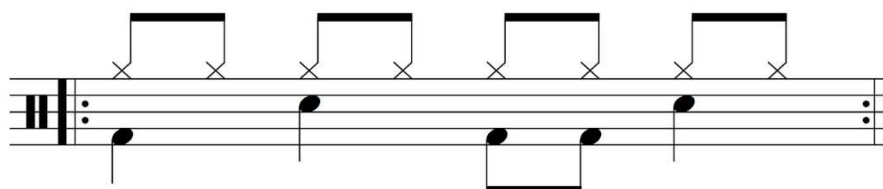


QR Code com o link do padrão rítmico da atividade.



No próprio site do link, é possível alterar o andamento e as combinações.

Sequência. 2 (Variação no Grave): TUM – TÁ – TUM TUM – TÁ
(Pé - Palma - Pé Pé - Palma)

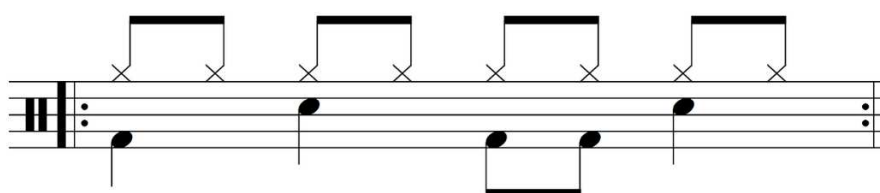


QR Code com o link do padrão rítmico da atividade.



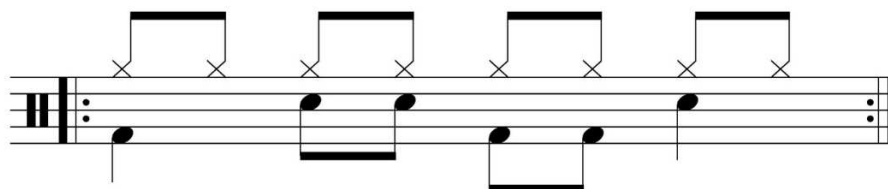
Para dar mais agilidade ou facilitar a execução (especialmente na posição sentada), o som grave (TUM) pode ser transferido dos pés para as coxas em todas as sequências desta atividade.

Abaixo, visualizamos como fica a Sequência 2 com essa substituição:



TUM – TÁ – TUM TUM – TÁ (Coxa - Palma - Coxa Coxa - Palma)

Sequência. 3 (Variação no Agudo): TUM – TÁ TÁ – TUM TUM – TÁ
(Pé - Palma Palma - Pé Pé - Palma)



QR Code com o link do padrão rítmico da atividade.



Variação:



TUM – TÁ TÁ – TUM TUM – TÁ
(Coxa - Palma Palma - Coxa Coxa - Palma)

Com base nos exemplos dados, estimulo a criatividade dos alunos para que elaborem novas combinações, começando pelo básico, como um simples “TUM – TÁ”.

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

É fundamental esclarecer que as partituras e diagramas ilustrados neste caderno servem exclusivamente para a orientação do professor. Não apresente a notação visual aos alunos nesta fase. O objetivo é desenvolver a memória auditiva.

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **MEMÓRIA:** Para reproduzir a sequência, o aluno precisou reter a informação sonora (memória de curto prazo) antes de executar a ação motora.
- **COORDENAÇÃO VOZ-GESTO:** Ao vocalizar ("Tum/Tá") simultaneamente ao movimento, o aluno utilizou a linguagem como organizadora da ação motora, uma estratégia fundamental para crianças com dificuldade.
- **DISCRIMINAÇÃO TÍMBRICA E MOTORA:** A atividade exigiu a distinção clara entre sons graves (pés/coxas) e agudos (palmas), associando-os a diferentes segmentos corporais.
- **ATENÇÃO COMPARTILHADA:** No jogo de "pergunta e resposta", o aluno precisou focar sua atenção no professor e ativar a escuta para reagir.

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

Esta proposta atende diretamente aos objetos de conhecimento da área de Arte / Música para o Ensino Fundamental:

- (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal)...

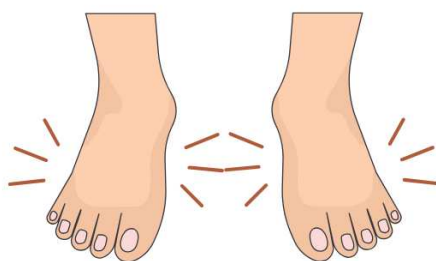
Aplicação: Uso da percussão corporal (pés, coxas, palmas) como instrumento principal.

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, ritmo e duração)...

Aplicação: Diferenciação dos timbres ("Tum" vs "Tá") e execução precisa das células rítmicas.

- (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização...

Aplicação: Ocorre nas variações onde o aluno cria sequências para a turma imitar.



ATIVIDADE 02

O "PARABÉNS" RÍTMICO (DAS MÃOS PARA OS PÉS)

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Usar uma música que todos conhecem para trabalhar a transferência motora e a independência entre o canto (ritmo melódico) e o pulso (ritmo constante). A atividade visa primeiro organizar a marcação nos membros superiores (palmas) e, somente após a estabilização, transferir essa mesma marcação para os membros inferiores (pés alternados).

NOTA SOBRE O COMPASSO (3/4): Embora as atividades anteriores tenham priorizado a estrutura quaternária (4/4), para este exercício selecionamos a canção "Parabéns pra Você", que é tradicionalmente ternária (3/4). A escolha é intencional: optamos por quebrar a regra métrica em favor da memória afetiva. Como a melodia já está totalmente internalizada, o aluno não gasta energia mental aprendendo a música, podendo focar 100% na coordenação motora.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Apenas o corpo (percussão corporal e voz).

PASSO A PASSO (AÇÃO PROGRESSIVA): A atividade acontece em duas etapas. O avanço para a segunda etapa depende do sucesso da primeira.

Etapa

ORGANIZAÇÃO SUPERIOR (MÃOS)

1. Peça para a turma cantar "Parabéns pra Você" marcando o pulso constante com palmas.

2. O Foco: A palma deve funcionar como um relógio, mantendo o tempo constante sem acompanhar a rapidez das sílabas da letra.

3. Critério de Avanço: Observe se todos conseguem cantar e bater palmas no tempo certo. Se o ritmo estiver oscilando, repita até que a execução seja satisfatória.



Etapa 2

A TRANSFERÊNCIA (PÉS ALTERNADOS)

1. Com o pulso firme nas mãos, lance o desafio: "Agora o chão será a nossa palma."

2. Os alunos cantam marcando o pulso com os pés alternados.

3. Atenção à Alternância no 3/4: Como o compasso é ímpar (3 tempos), o "tempo forte" (o 1) vai cair cada hora em um pé. Isso é excelente para a lateralidade:

- Tempo 1: Pé Direito
- Tempo 2: Pé Esquerdo
- Tempo 3: Pé Direito... (e assim por diante).

Variações (níveis de dificuldade):

- **Nível 1:** Realizar a Etapa 2 sentado. Bater os pés no chão contando "1, 2, 3" repetidamente facilita a compreensão do ciclo ternário sem o risco de desequilíbrio.
- **Nível 2 (Variação de Andamento):** Cantar em câmera lenta e depois rápido. O pé deve obedecer à velocidade da voz.

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

Esta atividade utiliza uma estratégia cognitiva de redução de carga: ao escolher uma música que já reside na memória de longo prazo do aluno ("Parabéns pra Você"), liberamos o cérebro para focar inteiramente no desafio motor dos membros inferiores.

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **TRANSFERÊNCIA E PLANEJAMENTO MOTOR:** A capacidade de deslocar um comando rítmico de uma região corporal (mãos/fina) para outra (pés/grossa). O cérebro precisa reorganizar o esquema corporal para que os pés assumam a função de "marcador do pulso" que antes era das mãos.
- **DISSOCIAÇÃO RÍTMICA (INDEPENDÊNCIA):** Este é o maior desafio: manter o pulso constante nos pés enquanto a voz executa um ritmo melódico variado. O aluno exercita a resistência à interferência, ou seja, impede que a velocidade da sílaba altere a velocidade do passo.

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

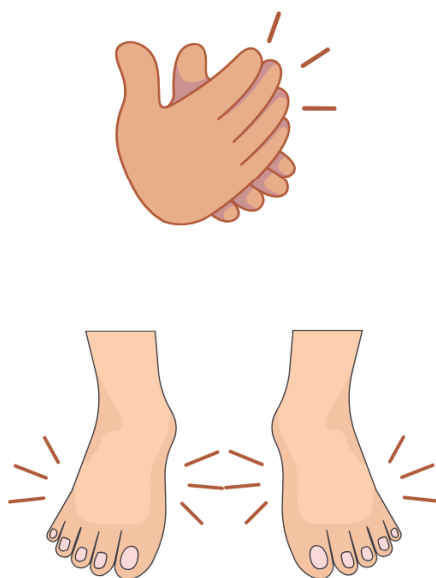
Esta proposta atende diretamente aos objetos de conhecimento da área de Arte / Música para o Ensino Fundamental:

- (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal)...

Aplicação: Ocorre na utilização dos pés como instrumento percussivo principal, substituindo as palmas tradicionais para marcar o pulso.

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, pulso e compasso)...

Aplicação: A vivência prática da diferença entre o ritmo (o que se canta) e o pulso (o que se pisa), além da experimentação da métrica ternária (3 tempos).



ATIVIDADE 03

CANÇÃO "PÃO, PÃO, PÃO" (ACENTUAÇÃO E PULSO)

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Utilizar a canção do Grupo Triii, caracterizada por uma letra simples e uma estrutura rítmica silábica (onde o pulso coincide com a maioria das sílabas cantadas), para consolidar a manutenção do pulso. A atividade aproveita essa correspondência direta entre voz e batida para dar segurança ao aluno, criando "bagagem motora" antes de avançar para desafios mais complexos.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Corpo (percussão corporal e voz).
- Dispositivo com acesso à internet (celular/tablet) e caixa de som para exibir o vídeo da música.
- Link: Grupo Triii - Pão, Pão, Pão.



PASSO A PASSO (AÇÃO PROGRESSIVA)

Etapa 1

APRECIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

- Apresente o vídeo do Grupo Triii para os alunos. Deixe que curtam a brincadeira e a melodia inicialmente.
- Atenção ao Professor: No vídeo, o grupo realiza percussões em contratempo (batendo no "e" do tempo). Explique aos alunos que o vídeo é uma referência divertida, mas que o nosso desafio inicial será focar na base (o chão da música).

Etapa

A FRASE ÂNCORA (SÍLABA E PULSO)

- Ensine a frase: "Todo dia o padeiro faz o pão".
- Peça para cantarem batendo palmas junto com as sílabas fortes.
- Por que funciona? Nesta música, a batida da mão e a palavra cantada acontecem quase ao mesmo tempo. Isso facilita muito para a criança que tem dificuldade, pois ela não precisa "dividir" a atenção; o corpo e a voz caminham juntos.

Etapa

O LOOP RÍTMICO (O DESAFIO DO CONTRATEMPO)

- Trecho: "Faz, faz, faz, faz pão".
- **O Conflito:** Aqui a dinâmica muda. A melodia acelerada joga as sílabas para o contratempo, mas as mãos devem continuar batendo firmes no tempo.
- É neste momento que trabalhamos a independência: o corpo mantém a estabilidade enquanto a voz gera a tensão rítmica.

Variações:

- **Nível 1 (Professor vs. Alunos):** Nesta etapa, os alunos ficam responsáveis apenas pelo pulso (palmas constantes). O professor canta a parte do "Faz, faz, faz..." e marca o contratempo, encaixando o gesto de suas mãos nos espaços vazios entre as palmas dos alunos.
- **Nível 2 (Divisão de Grupos):** A turma é dividida. O Time A mantém apenas o pulso (base), enquanto o Time B canta o "Faz, faz..." (contratempo). Depois, invertem-se os papéis.

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

Esta atividade é estratégica porque oferece conforto e desafio na mesma canção. A primeira parte acolhe o aluno (sincronia), e a segunda parte o desafia (dissociação).

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **RESISTÊNCIA AO CONTRATEMPO (DISSOCIAÇÃO):** O aluno exercita a capacidade de não deixar que o contratempo vocal desestabilize a marcação motora. É um exercício cognitivo intenso de separar "o que eu falo" do "que eu toco".
- **MEMÓRIA MUSICAL E ANTECIPAÇÃO:** O aluno aprende a prever o momento da mudança: ele sabe que após a frase calma vem o momento agitado, preparando seu corpo para manter a firmeza.

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

- (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas...

Aplicação: Coordenação entre voz (melodia rítmica) e percussão corporal (base).

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, pulso)...

Aplicação: A vivência prática da tensão entre Tempo (Palmas) e Contratempo (Voz).

- (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias...

Aplicação: Uso do vídeo como referência estética e sonora.



ATIVIDADE 04

O SALTO NO TEMPO FORTE

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Desenvolver a consciência da estrutura métrica (Compasso Quaternário - 4/4) e a antecipação rítmica com o apoio de recursos tecnológicos. O foco central é a identificação física do "Tempo Forte" por meio de um salto, sincronizado com o *loop* eletrônico, contrastando com o controle inibitório (silêncio corporal) necessário nos outros tempos.

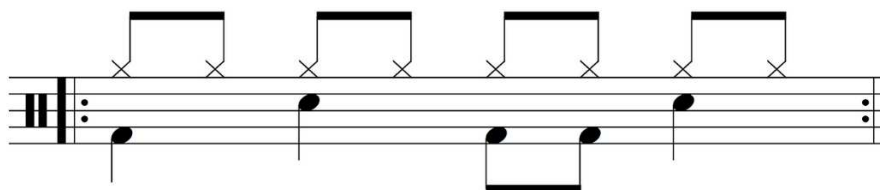
MATERIAL NECESSÁRIO:

- Espaço amplo para saltos.
- Dispositivo conectado à internet (Celular/Tablet/PC) para exibir o vídeo da música e acessar um site de *Drum Machine*. (sugestão: loop simples em 4/4, entre 60 e 80 BPM).

QR Code com o link do padrão rítmico da atividade.



Este é um modelo de *loop* base. O professor pode, e deve, alterá-lo conforme a resposta da turma.



PASSO A PASSO (AÇÃO PROGRESSIVA)

Etapa

A CONEXÃO TECNOLÓGICA (OUVINDO O LOOP)

- Ligue a caixa de som e coloque um *loop* de bateria constante em compasso 4/4.
- **Atenção Auditiva:** Peça aos alunos que contem os tempos em voz alta e os ajude a enfatizar o primeiro tempo do compasso.
- **Instrução:** "O som eletrônico é o nosso chefe agora. Ele não erra e não cansa. Vamos descobrir onde é o começo do ciclo dele."

Etapa

O SALTO SINCRONIZADO

- O desafio é alinhar o movimento do corpo com a batida digital.
- **A Regra:** Realizar um salto com os dois pés juntos exatamente no Tempo 1 do *loop* e permanecer imóvel ("estátua") nos tempos 2, 3 e 4.
- O aluno deve usar os três tempos de silêncio para se preparar mentalmente e fisicamente para o próximo salto. O som continua tocando, e o corpo precisa esperar o momento exato de reagir.

Dica: A "estátua" garante o foco inicial. Ao ganharem fluidez, permita movimentos naturais nas pausas; isso sinaliza que o pulso deixou de ser contado e passou a ser sentido.

Variações:

- **Nível 1 (Apoio):** O professor conta "UM, dois, três, quatro" por cima do som da *drum machine*, ajudando a turma a não se perder.
- **Nível 2 (Autonomia):** O professor silencia a própria voz. Os alunos devem se guiar exclusivamente pelo áudio eletrônico para saber o momento de pular.

NOTA AO PROFESSOR (REPERTÓRIO E ENGAJAMENTO):

Embora o loop de bateria seja ideal para a “limpeza auditiva”, você pode substituir o *loop* mecânico por uma música. Recomenda-se pedir sugestões aos alunos. Escolha uma música do repertório cultural deles que esteja em compasso 4/4. Isso transforma o exercício em uma vivência musical significativa, aumentando o engajamento da turma.

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

Mais do que um exercício motor, esta atividade promove uma interação ativa com o som. O objetivo central não é apenas o salto, mas o condicionamento da espera: o aluno treina o controle do impulso para não antecipar o tempo forte. Ele aprende que a precisão rítmica depende tanto da ação (pular no 1) quanto da capacidade de ouvir e aguardar o momento exato durante o silêncio (tempos 2, 3 e 4).

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **SINCRONIA E INTERAÇÃO SONORA:** Diferente de seguir o professor (humano), interagir com o *loop* e com a música, exige uma escuta aguçada. O aluno precisa alinhar seu relógio interno com o estímulo sonoro externo, ajustando seu movimento para "cair" junto com a batida.

- **PERCEPÇÃO DE TEMPO FORTE:** A internalização de que o compasso tem um "chão". O salto marca fisicamente a resolução do ciclo rítmico, criando uma referência corporal de onde começa o compasso.
- **CONTROLE INIBITÓRIO (TREINO DA ESPERA):** Esta é a habilidade de ouvir o som fluir e não reagir com movimento antes da hora. É a construção da "pausa ativa", fundamental para evitar a aceleração involuntária na execução instrumental.

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

- (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais... nos processos de criação, produção...

Aplicação: O uso intencional de *drum machines* ou *loops* digitais como suporte para a prática musical.

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, pulso)...

Aplicação: A vivência corporal da estrutura métrica quaternária, focando na percepção da duração do compasso.

- (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço... e ritmos de movimento...

Aplicação: O uso do salto como marcador temporal e resposta ao estímulo sonoro.



ATIVIDADE 05

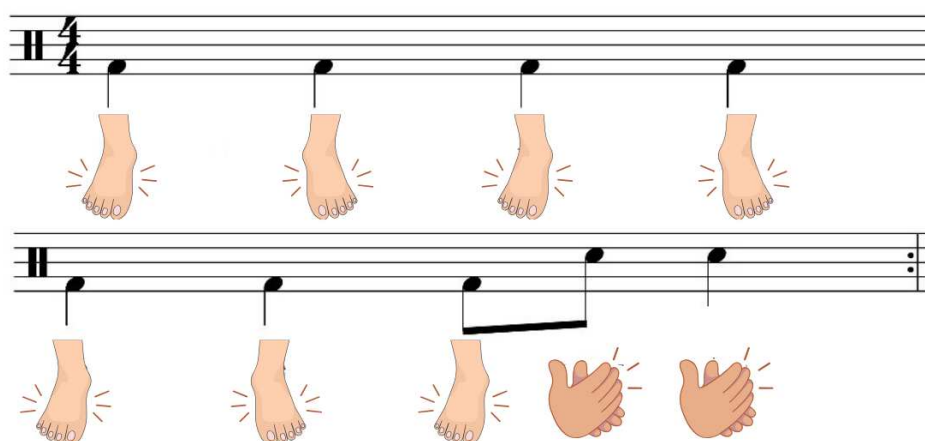
CAMINHADA RÍTMICA "BUNNY HOP"

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Trabalhar a coordenação motora e a clareza da fraseologia rítmica (ciclo de 8 tempos). A atividade utiliza uma melodia de fácil compreensão e forte caráter conclusivo, o que gera na criança um senso de antecipação: ela ouve a frase musical caminhar para o fim e prepara seu corpo para a resolução acentuada (o toque nas mãos do professor), exercitando a organização temporal e o freio motor.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Corpo (Passos e palmas);
- Espaço amplo e livre de obstáculos.
- Dispositivo de áudio conectado à internet/caixa de som.
- Fita crepe (para marcar no chão a posição exata de cada um dos 7 passos antes das palmas).
- Música: "*Bunny Hop*" (Quincas Moreira).

QR Code com o link da música.



PASSO A PASSO (AÇÃO PROGRESSIVA)

Etapa

A PREPARAÇÃO (O CAMINHO E O ALVO)

- Cole 7 marcas de fita crepe no chão formando um caminho.
- O Professor posiciona-se logo após a 7ª marca, de frente para a fila, com as palmas das mãos levantadas e abertas (como um alvo).

Etapa

O CICLO DE 8 TEMPOS (A DINÂMICA)

- A estrutura do movimento acompanha a tensão da música:
 - **Tempos 1 a 7 (A Caminhada):** A criança deve pisar em uma marca por tempo. É o momento de deslocamento.
 - **O Fechamento (O Alvo):** Ao pisar na 7ª marca, a criança não para; ela finaliza o ciclo batendo nas mãos do professor.
- **O Ritmo do Toque:** A batida nas mãos não é lenta. Ela obedece à acentuação final da melodia:
 - **Primeira palma:** Contratempo do 7 (o "e" do 7).
 - **Segunda palma:** Cabeça do tempo 8 (o apoio final).

Etapa 3

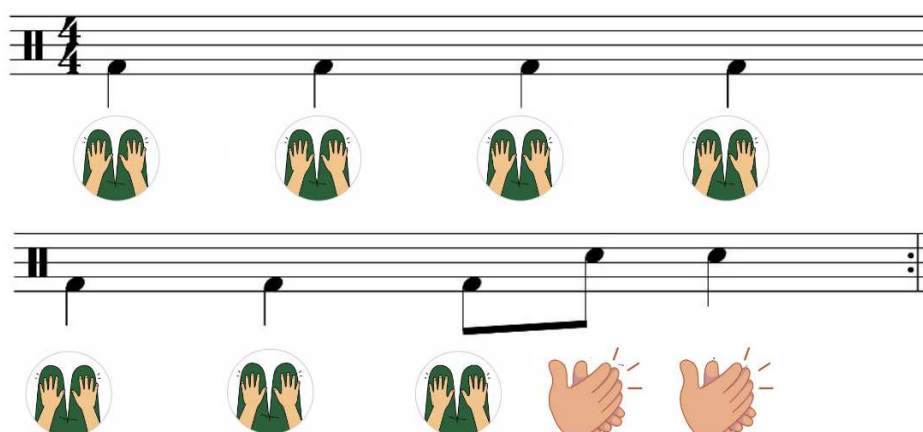
A EXECUÇÃO COM MÚSICA

- Com a música tocando, a fila avança. Assim que uma criança termina o ciclo (bate na mão do professor), ela corre para o final da fila e a próxima inicia imediatamente.

Variação:

Caso o professor perceba que a turma está fisicamente exausta ou agitada demais.

- **Ação:** Realizar a atividade sentados em roda. Substituem-se os passos por batidas alternadas nas coxas.
- **Ganho:** Mantém o trabalho rítmico e a contagem, mas acalma os ânimos e poupa energia física.



NOTA AO PROFESSOR:

A melodia escolhida (*Bunny Hop*) é extremamente intuitiva. Mesmo sem contagem verbal, a frase musical "pede" uma conclusão. Isso é fundamental para crianças com dificuldade de atenção: a própria música avisa que o fim está chegando. O trabalho cognitivo da criança é segurar a ansiedade (não correr nas marcas 1 a 7) para acertar o alvo com precisão máxima no momento do clímax ("e" 8).

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

Nesta proposta, integramos o deslocamento espacial e a percussão corporal para trabalhar a precisão do fechamento de frase. Mais do que andar no ritmo, o aluno internaliza fisicamente a estrutura musical de Pergunta e Resposta: a caminhada constante funciona como a "pergunta" (tensão/movimento) e as palmas finais funcionam como a "resposta" (resolução/repouso).

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **AUTORREGULAÇÃO E AUTOCORREÇÃO:** Durante o trajeto, a criança exerce um monitoramento constante. Ela precisa perceber sozinha se está adiantada ou atrasada em relação à música e corrigir a velocidade do passo (frear ou acelerar) para garantir que a batida final coincida exatamente com o alvo.
- **ANTECIPAÇÃO RÍTMICA E RESOLUÇÃO:** A capacidade de prever o evento sonoro. A criança sente a música crescendo durante a caminhada e prepara o gesto final (palmas) frações de segundo antes de acontecer.
- **AJUSTE TÔNICO-MOTOR:** Caminhar (membros inferiores) e, sem interromper o fluxo, realizar um movimento preciso de mãos (membros superiores) em um alvo externo.

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, fraseologia)...

Aplicação: A compreensão física de início, meio e fim da frase musical (Pergunta e Resposta).

- (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço...

Aplicação: O deslocamento guiado por marcas visuais em sincronia com o pulso.

- (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas...

Aplicação: Na variação sentada, o uso das coxas e palmas como instrumento percussivo.



ATIVIDADE 06

O BASTÃO E A REGÊNCIA

OBJETIVO PEDAGÓGICO: Desenvolver a atenção auditiva e a capacidade de reação imediata ao estímulo sonoro. A atividade visa o estado de alerta: o aluno deve conectar sua audição diretamente ao movimento corporal, reagindo instantaneamente à presença do som (movimento) e à ausência dele (pausa/estátua). Ao assumir a regência, a criança percebe a relação de causa e efeito: "o som que eu produzo também gera o movimento no outro", fortalecendo a escuta coletiva.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Apenas UM par de baquetas (que será revezado entre os alunos).
- Espaço amplo para caminhada livre.

PASSO A PASSO (AÇÃO PROGRESSIVA)

A atividade cria um vínculo entre "Ouvir" e "Fazer".

Etapa

A REGRA DE OURO (SOM E SILÊNCIO)

- O professor inicia com as baquetas. Estabeleça o contrato:
 - "Se vocês ouvirem o som, andem."
 - "Se o som parar, congelem imediatamente."
- O objetivo inicialmente não é andar no ritmo perfeito, mas ter uma concordância total entre o ouvido e o corpo. O som é o "combustível" do movimento; sem ele, a máquina para.

Etapa

A TROCA DE COMANDO

- Entregue as baquetas para um aluno.
- **A Descoberta:** Agora, os colegas reagem ao que ele toca.
- Se ele toca e para de repente, ele vê o grupo congelar. Se ele volta a tocar, o grupo anda.
- Isso gera uma poderosa tomada de consciência: "Eles estão me ouvindo. Eu preciso ouvir o que estou tocando para guiá-los." O aluno entende na prática que a música é uma comunicação de via dupla.

Etapa

O TESTE DE ATENÇÃO

- Incentive o aluno regente a brincar com a expectativa:
 - Fazer pausas longas (silêncio) para testar a paciência do grupo.
 - Fazer toques curtos (anda e para rápido) para testar o reflexo do grupo.
- O grupo precisa estar em alerta total, pois não sabe quando o som virá ou parará.

Variação:

- **Nível 1 (Marcha no Lugar):** Em vez de caminhar pela sala, os alunos realizam uma marcha estática (elevando os joelhos no próprio lugar).

- **O Foco:** Como não há deslocamento, a atenção do aluno volta-se totalmente para a mudança de andamento. Se o regente acelerar o toque, a marcha no lugar deve acelerar; se ele tocar bem lento, o movimento acompanha em câmera lenta.

Nível 2 (Timbre Diferente): O regente varia o local do toque para comandar a altura do movimento.

- Grave: Se bater as baquetas no chão (ou superfície grave), o grupo marcha agachado/curvado.

- Agudo: Se bater uma baqueta na outra (som brilhante), o grupo marcha em pé.

Desafio: Exige discriminação auditiva rápida além da reação motora.

NOTA AO PROFESSOR:

Esta atividade é fundamental para "acordar o ouvido". Muitas vezes, a criança toca o instrumento no "automático", sem ouvir o que está acontecendo ao redor. Aqui, tentamos quebrar isso. Ao ser regente, a criança percebe claramente a conexão entre som e ação. Ela vê que o som que sai da mão dela controla o corpo do colega. Essa percepção social do som ("estamos todos conectados pelo mesmo pulso") é a base para tocar em banda no futuro.

ANÁLISE PEDAGÓGICA E CONEXÃO COM A BNCC

O foco central é a Reatividade. A execução motora deve estar em total concordância com a percepção auditiva. Não há espaço para dispersão: ou se ouve e reage, ou se perde o "jogo".

1. HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- **ATENÇÃO AUDITIVA E PRONTIDÃO:** O estado de alerta constante. O cérebro precisa processar a entrada e saída do som em milissegundos e enviar o comando de "pare" ou "siga" para os músculos.
- **PERCEPÇÃO DE CAUSA E EFEITO SONORO:** Para o regente, a experiência empírica de que o som provoca reação. Isso desenvolve a intencionalidade no toque (não tocar por tocar, mas tocar para comunicar).

2. ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (som, silêncio, pulso)...

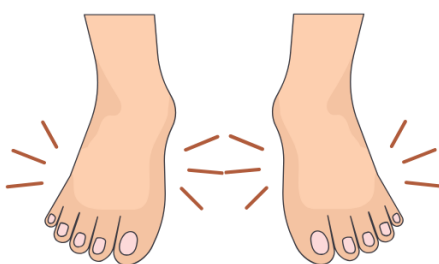
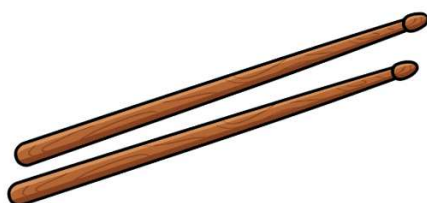
Aplicação: A vivência física do contraste binário entre Som (Movimento) e Silêncio (Estática).

- (EF15AR17) Experimentar improvisações... e sonorização...

Aplicação: O aluno regente decide a duração dos sons e pausas, criando uma "composição" em tempo real.

- (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço... e ritmos de movimento...

Aplicação: O movimento corporal (marcha) guiado exclusivamente por pistas sonoras.



INTEGRAÇÃO COM O INSTRUMENTO

INTEGRANDO O CADERNO À AULA DE INSTRUMENTO

Para que a experiência corporal se traduza em execução instrumental, é necessário criar pontes entre o movimento e o instrumento. A pesquisa demonstrou que as estratégias abaixo favorecem essa transferência, otimizando o tempo da aula, especialmente em duplas, e solidificando a percepção do pulso.

Ressaltamos que todas as atividades propostas neste caderno foram estruturadas em compasso quaternário simples (4/4). Essa escolha metodológica alinha-se à métrica predominante no repertório inicial das aulas de bateria (universo Pop e Pop Rock), que foi o ponto de partida desta pesquisa, oferecendo uma base estável e familiar para que o aluno consolide a regularidade dos pulso.

RESSIGNIFICANDO A ESPERA: A REGULAÇÃO MÚTUA - Em aulas coletivas ou em duplas, o aluno que não está no instrumento não deve estar passivo. Nossa investigação validou que o "tempo de espera" deve ser convertido em tempo de construção proprioceptiva.

Como fazer: Enquanto um aluno toca, o outro atua como um "metrônomo humano", marcando o pulso com palmas, pés ou caminhando. Isso mantém o engajamento e oferece um suporte externo para quem está tocando.

A REFERÊNCIA DE CHÃO: O USO DO "PASSO" - Baseado nos fundamentos de Lucas Ciavatta, a caminhada regular organiza o tempo no espaço. O deslocamento físico ajuda a criança a entender onde o tempo "cai".

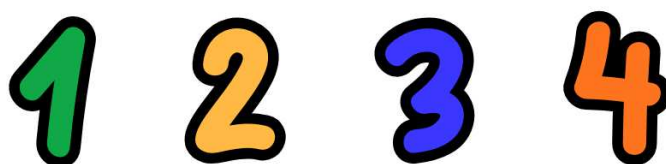
Como fazer: Peça que o aluno sem o instrumento realize a marcação dos tempos caminhando (Tempo 1: pé direito; Tempo 2: pé esquerdo; Tempo 3: pé direito; Tempo 4: pé esquerdo) em sincronia com o colega que toca o instrumento. Essa regularidade do caminhar serve de eixo e apoio para a execução instrumental.

O TOQUE COMO GUIA: A MARCAÇÃO TÁTIL - Para alunos com grande dificuldade de sentir o pulso externamente (música gravada), o estímulo auditivo pode não ser suficiente. A pesquisa indicou a eficácia da marcação tátil como recurso de regulação.

Como fazer: Marque o pulso suavemente no ombro do aluno enquanto ele toca junto com a gravação. Esse feedback físico funciona como uma âncora sensorial, ajudando o corpo a sincronizar com o áudio externo.

APOIO VISUAL DOS TEMPOS - A abstração do tempo pode ser difícil para o iniciante. Espacializar o pulso ajuda na antecipação.

Como fazer: Utilize números grandes (1, 2, 3, 4) fixados na parede ou no quadro como referência visual. Você pode apontar para os tempos juntamente com a pulsação da música e pedir que o aluno direcione o olhar para os números conforme o andamento, concretizando a passagem do tempo no espaço.



DA LEITURA À MEMÓRIA MUSICAL - O excesso de dependência visual da partitura pode bloquear a escuta ativa e a conexão corporal. O objetivo final é a música, não o papel.

Como fazer: Use a partitura para entender a estrutura, mas incentive o aluno a tocar trechos de memória ("tire os olhos do papel"). Isso força a ativação da escuta interna e da memória motora, essenciais para que a execução deixe de ser mecânica e se torne musical.



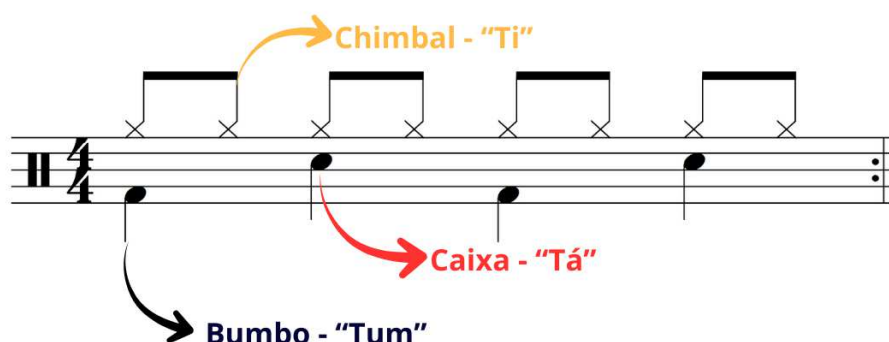
Ponto de partida d'O Passo

- 1 - Pé direito vai pra frente
- 2 - Pé esquerdo vai pra frente
- 3 - Pé direito vai pra trás
- 4 - Pé esquerdo vai pra trás

Uma sugestão é marcar esses números no chão da sala com fita crepe, permitindo que o aluno caminhe sobre eles.

A VOZ COMO ORGANIZADORA (SOLFEJO E CONTAGEM) - A contagem dos tempos em voz alta serve para desenvolver o senso de pulsação interna e autorregulação. Verbalizar os tempos (1, 2, 3, 4) ou realizar o solfejo rítmico das atividades rítmicas, cria uma via de mão dupla entre o cognitivo e o motor.

Como fazer: Antes de tocar, peça para o aluno solfejar a levada. Durante a execução, incentive a contagem em voz alta. Se a voz trava, geralmente a mão também travará.



A levada inteira fica assim:

Solfejo:	Tum	-	Ti	-	Tá	-	Ti	-	Tum	-	Ti	-	Tá	-	Ti
Tempos:	1		e		2		e		3		e		4		e

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste percurso prático. Ao longo destas páginas, não buscamos apenas "exercícios para passar o tempo", mas sim ferramentas de intervenção pedagógica fundamentadas na compreensão de que o ritmo nasce no corpo antes de chegar às baquetas.

As atividades aqui propostas formam um arco de desenvolvimento psicomotor essencial para o estudante de música. Vimos que a dificuldade de um aluno em manter o andamento ou executar uma virada/frase muitas vezes é por conta de uma lacuna na organização temporal interna, na inibição motora ou na atenção.

Como pesquisador e educador, convido você a usar este caderno não como um manual rígido, mas como um mapa aberto. Adapte as atividades à realidade da sua sala de aula, crie novas variações e, acima de tudo, observe seu aluno. Quando o corpo compreende o pulso, a execução instrumental ganha fluidez, e a técnica deixa de ser um obstáculo para se tornar o que ela sempre deve ser: um meio de expressão.

Que este material sirva de apoio para que suas aulas sejam espaços de descoberta, onde a música é vivenciada em sua plenitude: mente atenta, corpo ativo e ouvidos abertos.

Boa prática!

Leonor Júnior

BIBLIOGRAFIA DO CADERNO DE ATIVIDADES

ALVES JÚNIOR, Leonor Ferreira. **Drum Kids bateria para crianças:** Módulo 1: Rock/Pop. 7. ed. Uberlândia, MG: Edição do autor, 2025. 150 p.

AMORIM, Roberto Ricardo Santos. **Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal.** 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** [Versão homologada]. Brasília: MEC, dez. de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 12 de outubro de 2025.

BUNNY Hop. Direção: Quincas Moreira. [S. l.], 24 jun. 2019. 1 vídeo (2 min 11 seg). Publicado pelo canal Quincas Moreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qa5FHLirzy8> . Acesso em: 30 maio 2025.

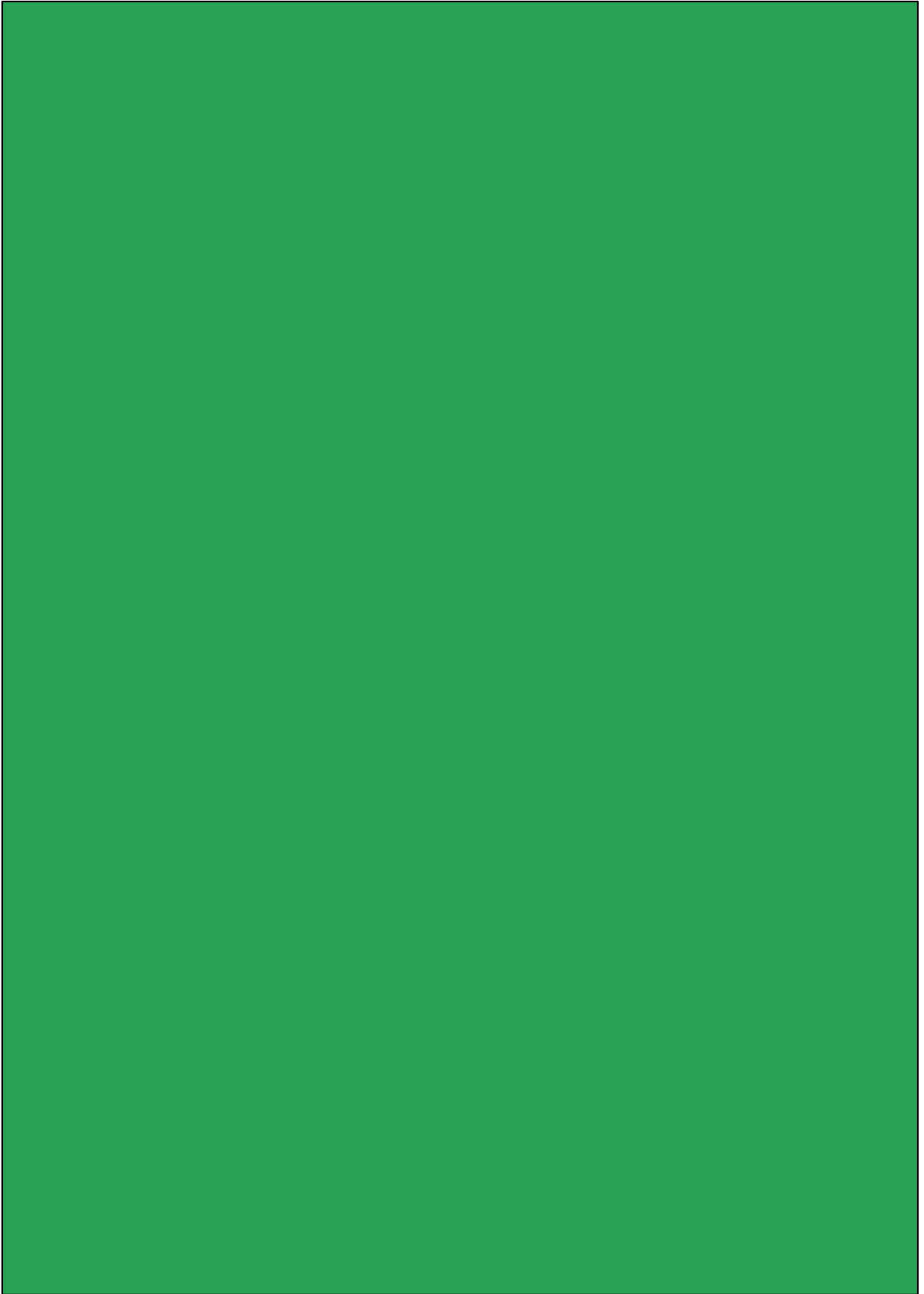
ClAVATTA, Lucas. **O Passo, Música e Educação.** 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edição do autor, 2009. 172 p.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança.** Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

GRUPO Triii - Pão, Pão, Pão (Clipe Oficial). Direção: [Informação não disponível]. [S. l.], 30 jan. 2012. 1 vídeo (3 min 20 seg). Publicado pelo canal grupo Triii. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=utWPg_RHnno . Acesso em: 16 maio 2025.

SARTORIO, Dayana. **Exercícios de Psicomotricidade.** 1. ed. São Paulo: Matrix, 2020. 50 p.

WALLON, Henri. Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições, v. 70, p. 224, 1995.



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS RESPONSÁVEIS

OBJETIVO: Mapear o contexto musical familiar, o perfil comportamental da criança e a percepção dos pais sobre as dificuldades rítmicas e motoras, identificando padrões que influenciam na percepção do pulso musical.

1. IDENTIFICAÇÃO

- Nome do Responsável: _____
- Nome do Aluno(a): _____
- Idade: _____

2. CONTEXTO MUSICAL FAMILIAR

2.1. Na sua casa, existe o hábito de ouvir música no dia a dia? Se sim, em quais momentos e que tipo de música geralmente é tocada?

2.2. Alguém da família toca algum instrumento musical ou canta?

2.3. Existem atividades em casa que envolvem música e movimento (como dançar, bater palmas ou cantar juntos)?

3. PERFIL COMPORTAMENTAL E MOTOR DA CRIANÇA

3.1. Como você descreve o temperamento do seu filho(a) no dia a dia?
(Ex: mais agitado/elétrico, mais tímido/contido, ansioso, tranquilo).

3.2. Ele(a) demonstra interesse ou facilidade por atividades físicas e motoras (esportes, dança, brincadeiras de rua)?

Você já notou alguma dificuldade em outras áreas fora da música?

3.3. Como ele(a) lida com momentos que exigem espera, paciência ou concentração prolongada?

4. A RELAÇÃO COM A BATERIA E AS DIFICULDADES

4.1. O que motivou a escolha da bateria?
(Ex: desejo espontâneo da criança, influência de amigos)

4.2. O seu filho(a) comenta em casa sobre como são as aulas?
Ele(a) já relatou alguma dificuldade específica, frustração?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o envolvimento do seu filho(a) com a música ou qualquer outra consideração que julgue importante?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES

OBJETIVO: Mapear a percepção dos docentes sobre as dificuldades de pulso musical nos alunos do ciclo inicial, identificar as estratégias pedagógicas conhecidas e investigar como a estrutura institucional (tempo e formato das aulas) influencia a aplicação dessas práticas.

1. IDENTIFICAÇÃO E EXPERIÊNCIA

- Tempo de atuação no ensino de bateria para crianças:

☐ Menos de 1 ano ☐ 1-5 anos ☐ 6-12 anos ☐ Mais de 12 anos

2. DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES

2.1. Em sua percepção, qual a porcentagem aproximada de alunos do ciclo inicial que apresentam dificuldades significativas na manutenção do pulso musical?

☐ Menos de 10% ☐ 10-30% ☐ 30-50% ☐ Mais de 50%

2.2. Quais são as manifestações mais comuns dessa dificuldade?

☐ Oscilação do andamento (acelerar/atrasar).

☐ Dificuldade em acompanhar músicas gravadas (play-alongs).

☐ Dificuldade em coordenar a leitura com a execução.

☐ Outros: _____

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E ROTINA INSTITUCIONAL

3.1. Na sua rotina de aula, como você costuma dividir o tempo entre o ensino da leitura (método/partitura) e práticas de percepção/acompanhamento musical?

☐ Priorizo a leitura para cumprir o conteúdo programático.

☐ Consigo equilibrar, mas sinto falta de tempo para atividades práticas.

3.2. Você conhece ou utiliza estratégias corporais (palmas, caminhadas, percussão corporal) para trabalhar o pulso?

☐ Sim, utilizo frequentemente.

☐ Sim, conheço, mas utilizo pouco devido à falta de tempo/espço.

☐ Não utilizo/Foco apenas no instrumento.

3.3. Em sua opinião, o formato de aulas em dupla e a duração (50 min) dificultam a aplicação de atividades extras voltadas para a percepção corporal e musical?

☐ Sim, a estrutura gera urgência em focar no instrumento/leitura.

☐ Não, consigo aplicar independentemente do tempo.

4. O TEMPO DE ESPERA

Nas aulas em dupla, como geralmente atua o aluno que não está tocando a bateria naquele momento?

☐ Aguarda passivamente sua vez.

☐ Realiza exercícios de leitura ou teoria separadamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que você acredita que seria necessário para melhorar o desenvolvimento da percepção do pulso nos alunos do ciclo inicial dentro do contexto do conservatório?