



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS  
MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CAROLINE DA SILVA NOVAES**

**DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE VOCAL EM  
CRIANÇAS DO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
A PARTIR DA ESCUTA E DA CORPORALIDADE**

Rio de Janeiro

2024

**CAROLINE DA SILVA NOVAES**

**DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE VOCAL EM CRIANÇAS DO 1º E 2º  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA ESCUTA E DA  
CORPORALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientador(a): Profa. Dra. Vanessa Weber de Castro.

Rio de Janeiro

2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

N935 Novaes, Caroline da Silva  
Desenvolvimento da expressividade vocal em crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental a partir da escuta e da corporalidade / Caroline da Silva Novaes. - Rio de Janeiro, 2024.

37 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Vanessa Weber de Castro.

1. Educação Musical (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Expressão vocal. 3. Corporalidade. 4. Escuta. I. Castro, Vanessa Weber de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

**CAROLINE DA SILVA NOVAES**

**DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE VOCAL EM CRIANÇAS DO 1º E 2º  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA ESCUTA E DA  
CORPORALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 29 de maio de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Weber de Castro  
EPMEB/CPII  
Orientadora

---

Profa. Dra. Silvia Garcia Sobreira  
PPGM/UNIRIO

---

Profa. Dra. Wasti Silvério Ciszevski Henriques  
EPMEB/CPII

Rio de Janeiro  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

A Jesus, o meu Bom Pastor;

A minha família, por todo amor e apoio;

A professora Vanessa Weber, pela orientação tão gentil, atenciosa e dedicada;

Muito obrigada.

“Nossa época de mecanização conduz por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino”.

*Zóltan Kodály*

## RESUMO

NOVAES, Caroline da Silva. **Desenvolvimento da expressividade vocal em crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental a partir da escuta e da corporalidade**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Tendo em vista que a voz cantada permeia toda a existência, bem como o ato de expressar-se, a presente pesquisa investiga o desenvolvimento da expressividade vocal em crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental a partir da escuta e da corporalidade, a fim de propor reflexões e elencar ferramentas pertinentes para a construção da expressividade em música por meio da voz cantada. A metodologia utilizada foi da pesquisa bibliográfica e o referencial teórico se apoia nos estudos de Keith Swanwick e Lev Vygotsky. Dessa forma, pondera-se sobre o conceito de expressividade, bem como sobre a fase da infância em que se encontram os estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Em sequência, conecta-se o processo de desenvolvimento da expressividade à escuta e ao trabalho com a corporalidade. Diante disso, verifica-se que o fluxo expressivo se dá num processo de interiorização e exteriorização musical, de forma que a exploração da voz cantada, atrelada à escuta e corporalidade, vem a ser uma aliada neste processo de educação musical.

**Palavras-chave:** expressividade vocal; educação musical; escuta; corporalidade; ensino fundamental.

## ABSTRACT

NOVAES, Caroline da Silva. **Development of vocal expressiveness in children in the 1st and 2nd years of elementary school based on listening and corporeality.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Bearing in mind that the singing voice permeates the entire existence, as well as the act of expressing oneself, this research investigates the development of vocal expressiveness in children in the 1st and 2nd years of elementary school based on listening and corporeality, in order to propose reflections and list relevant tools for building expressiveness in music through the singing voice. The methodology used was bibliographical research and the theoretical framework is based on studies by Keith Swanwick and Lev Vygotsky. In this way, the concept of expressiveness is considered, as well as the stage of childhood in which students in the 1st and 2nd years of elementary school find themselves. In sequence, the process of developing expressiveness is connected to listening and working with corporeality. In view of this, it appears that the expressive flow occurs in a process of musical internalization and externalization, so that the exploration of the singing voice, linked to listening and corporeality, becomes an ally in this process of musical education.

**Keywords:** vocal expressiveness; musical education; listening; corporeality; elementary School.

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1</b>	<b>Trajectoria pessoal e interesse pelo tema</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>10</b>
1.2.1	Objetivo Geral .....	10
1.2.2	Objetivos Específicos .....	10
<b>1.3</b>	<b>Referencial Teórico-Metodológico</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EXPRESSIVIDADE EM MÚSICA E A VOZ CANTADA</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Expressividade em música</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>A voz cantada no contexto da expressividade em música</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>EXPRESSIVIDADE VOCAL EM CRIANÇAS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>O desenvolvimento da criança entre 6-7 anos</b> .....	<b>21</b>
3.1.1	A criança no 1º e 2º anos do ensino fundamental .....	24
<b>3.2</b>	<b>A expressividade vocal inserida no contexto do 1º e 2º anos do ensino fundamental</b> .....	<b>25</b>
3.2.1	Aplicação na prática escolar – Uma atividade.....	25
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE VOCAL ATRAVÉS DA ESCUTA E CORPORALIDADE</b> .....	<b>28</b>
<b>4.1</b>	<b>Escuta</b> .....	<b>28</b>
<b>4.2</b>	<b>Corporalidade</b> .....	<b>29</b>
4.2.1	Expressividade vocal envolvendo o corpo .....	31
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Trajetória pessoal e interesse pelo tema

Meu interesse e paixão pela música se iniciou ainda na infância. Poder ouvir e perceber (ainda que sem entendimento) diferentes melodias, harmonias, timbres e instrumentos musicais era algo me tocava de forma diferente. Embora não faça parte de uma família composta por músicos, ela sempre esteve presente socialmente em minha vida: em momentos que meu irmão mais velho colocava canções de *hard rock* no rádio, nas festas em família, nos cultos na igreja que fazia parte... Meu interesse era grande, de forma que, sempre que tinha oportunidade, pedia instrumentos musicais de brinquedo aos meus pais. Dentre aquelas experiências, uma das mais significativas era poder escutar minha mãe cantar suavemente para mim antes de dormir. Mesmo sem nenhuma preocupação técnica, cantava de forma amavelmente expressiva.

Por ter tido a timidez como um traço marcante em minha infância, evitava me expressar corporalmente diante dos estímulos musicais apresentados. Mesmo em contexto familiares, nos quais uma criança costuma sentir-se à vontade, me retraía quando precisava cantar, dançar ou reagir de alguma outra forma às músicas que tinha acesso. Desta forma, meu contato musical se dava, quase que exclusivamente, pela escuta.

Contraditoriamente, em momentos de brincadeira, minhas preferências sempre foram por jogos que envolvessem movimentação e corporalidade, como pique-pega, futebol, soltar pipa, entre outros. O fato é que eu me intimidava por situações que pudessem envolver a avaliação dos outros. Esta era a causa principal para a minha timidez, e o que me levava a evitar qualquer circunstância que remetesse, de alguma forma, a uma apresentação. Apesar destas questões, iniciei meus estudos de teclado aos 9 anos até que, aos 14, a necessidade por músicos na igreja que fazia parte levou-me, quase que forçadamente, a entrar para a equipe de música. A timidez, então, deu lugar à necessidade de tocar em público com regularidade.

A paixão pela música prevaleceu, de forma que, escolhi esta área para atuação profissional. Esta decisão, na fase que me encontrava (entre 17-18 anos), se materializou com o objetivo de cursar a Licenciatura em Música e,

consequentemente, estudar a fim de me preparar para o Teste de Habilidade Específica (THE). Foi neste período que iniciei minhas primeiras aulas de canto, mais especificamente canto lírico, visando as avaliações práticas do THE.

O estudo de canto lírico foi muito importante para minha trajetória. Tal estudo tornou evidente, já nas primeiras aulas, quão tímida e retraída eu era, e a real necessidade de transpor essas dificuldades para performar expressivamente. Lembro que, após alguns meses trabalhando essas questões, num ato quase desesperado, minha professora de canto fez-me ir com ela por algumas ruas do seu bairro com a tarefa de cantar lírico enquanto caminhávamos. Foi uma experiência extremamente marcante, com resultados positivos que carrego até os dias de hoje.

Acredito, todavia, que uma experiência como esta pode não ser recomendável para todos. Creio que existam outros meios de desenvolver a expressividade e a interpretação, seja vocal ou corporal, de forma a transpor a mecanicidade da execução, e performar de forma expressiva. Pensar estes meios, do ponto de vista da pedagogia da música, é de extrema importância. É necessário, também, pensar em caminhos de tratar a expressividade não somente na fase adulta, quando uma possível timidez e/ou abordagem mais técnica e mecanicista do aprendizado musical já deixou marcas na relação que o adulto/jovem tem com a música, mas também durante a infância, o que pode evitar uma construção mais rígida com a prática musical.

Após o período de preparação e aprovação na Licenciatura em Música, iniciei a graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde tive a oportunidade de continuar os estudos de canto lírico. Isso me possibilitou participar de alguns concertos e recitais nos fins de cada semestre letivo. Naquele período tornou-se claro para mim que o fazer musical não se restringe ao estudo em si, não se limita a um fazer apático e desconectado expressivamente daquele que apresenta performaticamente: no contexto musical, pois o desenvolvimento da expressividade é tão importante quanto o desenvolvimento técnico.

Desde então, o tema do desenvolvimento da expressividade em música tem tido minha especial atenção. Penso que, se a música é um elemento inerente ao ser humano, é importante pensar e discutir ferramentas e formas de conduzir as pessoas, desde a infância, a interagir com ela de forma expressiva. É o que busco fazer atualmente em minhas aulas de música. Como professora de canto e teclado/piano, bem como de musicalização, tenho o constante foco de desenvolver a

musicalidade de forma que o aluno seja capaz de conectar-se com a música, e então executá-la expressivamente.

Desta forma, a escolha por esta temática neste trabalho de conclusão de curso se confirmou no decorrer das aulas da Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica (EPMEB), mais especificamente na disciplina Pedagogias Musicais (módulo 1), contexto no qual minhas reflexões sobre expressividade em música foram crescentemente instigadas.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento da expressividade vocal em crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental, a partir da escuta e da corporalidade.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Estabelecer diálogo entre a expressividade e a voz cantada;
- Refletir sobre o conceito de expressividade, bem como sobre a fase da infância em que se encontram os estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental;
- Conectar tal processo de desenvolvimento da expressividade à escuta e ao trabalho com a corporalidade.

## **1.3 Referencial Teórico-Metodológico**

A fim de realizar o levantamento bibliográfico de textos relacionados ao tema desta pesquisa, e mapear o que até então fora publicado, a busca foi realizada nos seguintes sites: Associação Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM e Revista MEB - Música na Educação Básica), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Simpósio Brasileiro de Pós Graduandos em Música da UNIRIO (SIMPOM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como meio de delimitar a busca, foram elencados três grupos de palavras-

chave:

1. Expressividade em Música na Educação Básica; expressividade em música; expressividade.
2. Expressividade vocal na infância; voz na infância; desenvolvimento vocal;
3. Música e corporalidade; apreciação musical.

As buscas foram feitas precisamente na ordem supracitada, do termo mais específico ao mais abrangente. Na tabela abaixo encontram-se os resultados obtidos a partir do primeiro grupo de palavras-chave.

**Tabela 1 – Resultados para o primeiro grupo de palavras-chave**

Palavra-chave	Site	Textos encontrados
Expressividade em Música na Educação Básica	CAPEL	<i>“Abordagem AME: apreciação musical expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música”</i> (BASTIÃO, 2009).
Expressividade em Música	Revista MEB	Apenas um texto, porém não relacionado à pesquisa.
	Revista da ABEM	<i>“Certas canções que ouço”</i> (CAVALIERI, 2013).
	CAPEL	<i>“Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem”</i> (CARVALHO, 2005).
		<i>“Música e emoção: uma nova proposta de análise e composição musical”</i> (PICHIN, 2009).
	ANPPOM	<i>“Aspectos históricos da expressividade musical”</i> (JUNIOR; CARDOSO, 2017).
<i>“Contribuições da psicologia da música para a compreensão da expressividade na performance musical”</i> (SILVA, 2017).		
Expressividade	Em todos os sites foram disponibilizados textos com pouca ou nenhuma relação com o tema.	

Fonte: A autora, 2024.

Nesta etapa da busca, conectando expressividade em música, voz e corporalidade, os resultados foram:

**Tabela 2 - Resultados para o segundo grupo de palavras-chave**

Palavra-chave	Site	Textos encontrados
Desenvolvimento vocal	Revista MEB	<i>“Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz”</i> (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016).
Expressividade vocal	Revista da ABEM	<i>“Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam?”</i> (BRITO; BEINEKE, 2020).
Desenvolvimento vocal em música	Anais da ABEM	<i>“Meninas arte em canto: corpo e voz no fazer musical”</i> (BUNDCHEN, 2004).
	CAPES	<i>“Movimento e expressão corporal na preparação vocal do coro infantil”</i> (LIMA, 2023).
		<i>“Jogos e dinâmicas na formação do cantor: o trabalho de corpo como processo aliado ao repertório vocal</i> (PEIXOTO, 2014).

Fonte: A autora, 2024.

A busca a partir do terceiro grupo resultou em poucos textos. A pesquisa revelou os seguintes trabalhos:

**Tabela 3 - Resultados para o segundo grupo de palavras-chave**

Palavra-chave	Site	Textos encontrados
Música e corporalidade;	Anais do SIMPOM	<i>“Três dimensões da apreciação musical: uma reflexão sobre os aspectos afetivos, compreensivos e estéticos da escuta”</i> (RODRIGUES, 2020).
Apreciação musical	Revista da ABEM	<i>“A apreciação e escuta ativa como destaque no processo de educação musical”</i> (LIMA, 2018).

Fonte: A autora, 2024.

Ao longo da busca foi possível observar uma ausência de conteúdo voltado para o tema deste trabalho. Muito se encontra acerca de cada assunto

separadamente: ao pesquisar “expressividade em música”, tem-se como resultado pesquisas voltadas para o músico profissional, com ênfases na performance musical; com “voz na infância” encontram-se muitas contribuições sobre o assunto, porém em sua maioria desconectada do caráter expressivo.

Desta forma, a partir da metodologia da pesquisa bibliográfica, este trabalho, além dos textos supracitados, tem por fundamento os educadores musicais Keith Swanwick (2003) e Émille Jacques-Dalcroze, a partir das colocações de Ilari e Mateiro (2012), a fim de discorrer sobre a expressividade vocal em crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental e sua relação com a corporalidade e a escuta. Baseia-se, também, na teoria de Lev Vygotsky<sup>1</sup> (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010) e Jean Piaget, com referência em Souza e Wechsler (2014), a respeito do desenvolvimento da criança, a fim de contextualizar a fase da infância abordada nesta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Optei por utilizar a grafia Vygotsky ao longo do texto por ser a mais comumente empregada em trabalhos acadêmicos.

## 2 EXPRESSIVIDADE EM MÚSICA E A VOZ CANTADA

Neste capítulo serão abordadas as definições para o termo expressividade em música. Em seguida, discorreremos sobre a expressividade no contexto vocal, com fins de fundamentar a discussão subsequente acerca do desenvolvimento da expressividade vocal em crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

### 2.1 Expressividade em música

Segundo o dicionário Aurélio, *expressividade* é a “qualidade de expressivo”. Segundo o mesmo, expressivo é aquele “que exprime”. Já exprimir é: “1. Dar a entender, a conhecer. 2. Enunciar por palavras ou gestos. 3. Representar por meio da arte. 4. Significar, representar. 5. Exprimir. 6. Fazer conhecer suas ideias; comunicar-se. 7. Manifestar-se, mostrar-se” (FERREIRA et al., 2001, p. 307).

As definições encontradas no dicionário para o termo *expressividade* possibilitam observar que esta é uma característica que nos é inerente. Enquanto seres humanos, todos temos ideias próprias, com capacidade de desenvolvê-las e manifestá-las. De igual modo, somos potencialmente aptos a representar artisticamente determinada obra, conferindo-lhe (novos) significados: “O interesse humano pela música e as tentativas de relacioná-las às emoções e comportamentos remontam à antiguidade” (JUNIOR; CARDOSO, 2017, p. 1).

Voltando para o contexto musical, o mesmo ocorre, seja compondo, interpretando ou representando. Idealmente aquele em contato com a música não deve ser mero executante, uma vez que é naturalmente apto a imprimir suas próprias ideias e individualidades, expressando-se musicalmente. Tal ato, conforme desenvolvido em minha monografia de final de curso da Licenciatura em Música na UNIRIO, intitulada “Desenvolvimento de habilidades expressivas no cantor lírico iniciante: questões fundamentais e descrição de proposta pedagógica”, consiste em permitir o fluxo expressivo, desfocando de si mesmo e concentrando-se no fazer musical (NOVAES, 2021, p. 13). Trata-se de “vivenciar, permitir [...]. Olhar para o céu e não pensar na palavra ‘azul’; tocar um acorde de sol maior e não lhe dar o nome ‘acorde de sol maior’ [...]. Esquecer-se na ação. Viver a ação” (HELLER, 2006, p. 62).

Keith Swanwick (2003), importante educador musical que discutiu

amplamente sobre o fazer musical e seu ensino, em seu livro “Ensinando música musicalmente”, faz afirmações que embasam os conceitos supracitados. Segundo o autor, o fazer musical consiste em ouvir e organizar materiais sonoros como se fossem formas expressivas, de maneira a se envolver com o fazer do outro, renovando suas perspectivas (SWANWICK, 2003, p. 55). Desta forma, o estudante de música estará engajado e participará ativa e expressivamente de determinada atividade musical. Conforme afirma Swanwick (2003, p. 54), “as pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica”.

Partindo-se da premissa de que é possível contribuir para o processo de desenvolvimento da expressividade desde a infância, demanda-se o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção dos materiais sonoros, caráter expressivo e forma musical, conscientização corporal e rítmica e a otimização de materiais didáticos diversos.

A expressividade na performance musical, é um dos temas abordados e discutidos desde os primeiros períodos da história da música ocidental, neste caso referindo-se ao tempo cronológico musical, e que por muitas vezes foi relacionado ao sistema composicional, sendo nos séculos XVI, XVII e XVIII somado a um conceito teórico conhecido como *Doutrina dos Afetos*, onde relacionavam-se determinados recursos musicais como o ritmo, os motivos, andamentos, intervalos e o modo, a estados emocionais específicos ligados a expressividade musical, sendo esses pressupostos em certa medida, perdurados até hoje [...] Estudos apontados na área da psicologia cognitiva musical demonstram também que a expressividade musical é resultado de pequenas ou grandes variações na agógica, na dinâmica, no timbre, e nas articulações entre outros aspectos da interpretação musical. (JUNIOR; CARDOSO, 2017, p. 2-3, grifos do original).

Os autores Junior e Cardoso (2017) trazem reflexões acerca dos aspectos históricos da expressão musical. Na citação acima os autores afirmam que no decorrer da história da música ocidental tem-se considerado esta temática a partir de certos recursos técnicos-musicais que conferem expressividade à determinada música/ interpretação musical. Tal consideração é divergente das ideais de Swanwick, uma vez que, neste contexto, o autor fundamenta o caráter expressivo a partir de uma produção musical consciente quanto ao processo do discurso musical, que reside “[...] em atentar à realidade dos sons e às técnicas vocais e instrumentais, enquanto, simultaneamente, se está consciente da ilusão do gesto expressivo” (SWANWICK, 2003, p. 31). Nesta perspectiva, a expressividade musical

não consiste simploriamente na utilização de recursos técnicos – como os elencados por Junior e Cardoso (2017, p. 2) – ao longo da execução de determinada obra. Baseia-se, segundo Swanwick (2003), num fazer musical fundamentado na experiência no qual a música informa a “vida do sentimento” demandando uma educação musical, neste sentido, intencional (SWANWICK, 2003, p. 66). O autor destaca que “música é uma experiência que tem som como seu objetivo, e também algo que não é nem pode ser som – a vida e movimento que é a música” (SCRUTTON, 1997 apud SWANWICK, 2003, p. 31).

Vinicius Nogueira (2004), músico e pesquisador brasileiro, em seu artigo intitulado “Emoção e criação na educação musical”, discorre sobre o tema considerando a relação existente entre a emoção e a criação musical, sendo uma matriz indispensável na construção do entendimento musical e, conseqüentemente, das ações em educação musical. Ele defende o entendimento de que a música tem como componente fundamental a experiência emocional, e assim sendo, “[...] o sentido das expressões da emoção musical tem caráter de essencialidade para a educação musical” (NOGUEIRA, 2004, p. 1). O autor ainda salienta que o próprio “[...] uso do termo ‘expressão’ para descrever o conteúdo da música reflete uma ideia bastante difundida de que a música tem sentido porque se conecta, de algum modo, com nossos estados mentais” (NOGUEIRA, 2004, p. 1). Ainda sobre esta relação, Lima, Santana e Marx (2018, p. 210) afirmam:

A música tem a capacidade de modificar o estado psíquico e físico da pessoa, transformando o seu mundo, dando novos sentido e significados ao que está em seu redor, seu impacto transcende o indivíduo em si, modificando suas percepções do mundo e de si próprio.

Desta forma, expressividade em música refere-se a um fazer musical no qual se vivencia o som por meio de experiências vocais e corporais, como um todo, para com a música, ao ponto de internalizá-las. Como consequência natural, o aluno será capaz de exteriorizar, manifestando sua musicalidade expressivamente. Partindo de tal pressuposto, torna-se imperioso pensarmos uma educação musical que considere expressividade em música como um elemento determinante no processo de formação do aluno, não restringindo ao contexto de ensino em conservatórios e/ou escolas de música, mas desde a educação básica. Desta forma, parte-se da premissa de que é possível contribuir para o processo de construção da

expressividade desde a infância, demandando o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção dos materiais sonoros, caráter expressivo e forma musical, conscientização corporal e rítmica e a otimização de materiais didáticos diversos (FRANÇA, 2003, p. 2).

Dinâmica semelhante acontece na expressão musical por meio da voz cantada.

## **2.2 A voz cantada no contexto da expressividade em música**

Embora se reconheça a importância do ensino da técnica vocal e seu estudo para a formação de cantores, este trabalho não se concentra na pesquisa da prática vocal para crianças com enfoque técnico no contexto da educação básica. Diferentemente, é abordado o uso da mesma como meio de construção de uma educação musical que contribui para o desenvolvimento da expressividade, a partir de um fazer ativo e também expressivo.

Richard Miller, pedagogo vocal, em seu livro “A estrutura do canto”, aborda de forma aprofundada conceitos concernentes à voz, técnica vocal e outros assuntos conectados à esta temática. Discorrendo sobre as funções laríngeas, ele afirma que

O complexo mecanismo respiratório-fonatório humano evoluiu da necessidade de proteger as passagens aéreas superiores do sistema respiratório durante a troca essencial de gás metabólico – uma função biológica. A fonação surgiu como uma atividade secundária e especializada, como resultado de certos ganhos e perdas que acompanham mudanças fisiológicas dentro do trato vocal. (MILLER, 2009, p. 349).

Ou seja, segundo o autor, “o canto é uma função não biológica [...] da laringe” (MILLER, 2009, p. 351). Nesta perspectiva, apesar de não ser essencial para a sobrevivência, a capacidade de produção de som é a principal função não biológica da laringe, sendo “[...] uma parte integral do comportamento humano [...]” (ZEMLIN, 1981 apud MILLER, 2009, p. 350). Tal prerrogativa é relevante para esta pesquisa, uma vez que viabiliza pensarmos o canto como meio de comunicação no sentido estrito do termo, possibilitando a interação social, o representar por meio da arte e o manifestar-se, conforme elucidado por Ferreira et al. (2001, p. 307) ao definir expressividade. Dessa forma, através do canto é possível expressar-se musicalmente.

Conforme abordado no subitem 2.1 deste trabalho, há uma intrínseca relação entre música e emoção. A música tem como componente fundamental a experiência emocional (NOGUEIRA, 2004, p. 1), de forma que a musicalização da criança demandará, dentre outros, a consideração deste fato. Relação semelhante pode ser observada entre voz e emoção. Fisiologicamente, a ação respiratória-fonatória-ressonatória aponta para quatro funções mecanicistas que se integram em respiração e fonação: sistema de inspiração-expiração; sistema vibratório; sistema de ressonância; sistema articulatorio (MILLER, 2009, p. 32). Todos esses sistemas estão factualmente sujeitos à influência das emoções. Conforme afirma Behlau (2005, p. 333), “a correlação entre voz e emoção é direta e automática no dia a dia (sic), embora nem sempre consciente e com níveis de manifestação diversos, de acordo com a personalidade do indivíduo e com seu treinamento de controle emocional”. Assim sendo, admite-se a voz como sendo “[...] uma das ferramentas mais poderosas para extravasar a emoção” (BEHLAU, 2005, p. 333).

Se, conforme foi possível observar, esta relação entre voz e emoção é de fato intrínseca, logo o uso da voz cantada necessariamente envolve o aspecto expressivo, vindo a ser uma excelente ferramenta de desenvolvimento e despertando o aluno para expressar-se musicalmente.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisadora Elaine Ducroquet (2019, p. 22) afirma que “[...] o canto é uma atividade humana que envolve uma série de processos que contemplam o desenvolvimento expressivo-emocional-musical de um indivíduo [...]”, e pontua: “a voz, como uma expressão primordial, [...] é uma possibilidade acessível a todos que queiram se apropriar da exploração dos próprios sentidos de forma individual ou coletiva” (DUCROQUET, 2019, p. 25). Acrescenta-se a isto o fato da voz ser o único instrumento integrado ao corpo humano, o que pode vir a ser um aspecto facilitador neste sentido.

Ademais, à semelhança das impressões digitais, cada voz é única, apontando para a singularidade e potencial expressivo específico de cada indivíduo. “A existência da voz que em sua singularidade é *única*, na relação com o outro se revela em potência de comunicação” (DUCROQUET, 2019, p. 29, grifo do autor). A pesquisadora Tatiana Dias Teixeira (2009), em sua monografia “O canto na abordagem de Zoltán Kodály”, em defesa do canto enquanto instrumento de experimentação e exploração da musicalidade, afirma que

O canto é o primeiro instrumento musical a ser experimentado e, por isso, deveria receber maior atenção no processo de aprendizagem musical. Com isso, atualmente, entre os educadores e alguns músicos, prega-se que todo instrumentista deveria aprender a cantar e a praticar a arte do canto para poder aperfeiçoar a musicalidade em seu próprio instrumento. Talvez porque quando cantamos internalizamos a música e tornamos um ato, que poderia ser puramente mecânico – no caso da leitura de partitura no instrumento –, em algo mais musical. [...] Ou seja, o ensino do canto, principalmente em conjunto, visa outros aspectos que não somente a afinação das notas ou o virtuosismo, visa também o desenvolvimento da criança. [...] O canto é um veículo de comunicação e de expressividade, que aperfeiçoado e praticado transmite uma mensagem ao público. Além disso, podemos considerá-lo de duas formas: como sendo um instrumento musical, único em cada pessoa – capaz de produzir sons definidos, reproduzir melodias, além de uma ampla gama de possibilidades timbrísticas –, e como sendo um instrumento para a aprendizagem musical – sua prática está ligada ao ensino, como recurso para este fim. (TEIXEIRA, 2009, p. 28-30).

Zotán Kodály, educador musical do século XX cuja contribuição se estende aos dias atuais, defendia a música como pertencente a todos; e, assim sendo, uma educação musical comprometida com o desenvolvimento artístico, emocional, social e musical deve ser aquela que oferece os meios para apreciá-la e desfrutá-la. Concomitantemente, defendia que a voz, o cantar, é o principal meio de acesso à música, por estar disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida (ILARI; MATEIRO, 2012, p. 68).

Sua pedagogia de ensino se baseia especialmente no uso da voz cantada e em canções de tradição oral, de maneira a proporcionar um fazer musical ativo e expressivo (ILARI; MATEIRO, 2012, p. 60). Em sua prática, “a canção é introduzida à criança sempre de maneira lúdica e gradual [...]” (TEIXEIRA, 2009, p. 33). Segundo Kodály, em obra de Erzsébt Szönyi consultada por Ilari e Mateiro (2012, p. 60), “a participação ativa no fazer musical é a melhor forma de se conhecer música”.

Desta maneira, concluímos que o canto se revela uma importante ferramenta de desenvolvimento da expressividade em música em todos os períodos da vida, especialmente na infância, fase na qual o ser humano está em constante descoberta e mudança. Assim, no capítulo seguinte é tratada a expressividade vocal tendo em

vista um público de faixa etária 6-7 anos<sup>2</sup>, no período do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

---

<sup>2</sup> A previsão por lei é que o ingresso no ensino fundamental aconteça com seis anos completos. Dessa forma, espera-se que no 1º e 2º anos do ensino fundamental as idades das crianças correspondam a seis e sete anos. No entanto, situações diversas podem ocorrer, e, dessa forma, é possível ter crianças com idades mais avançadas nesses anos. Para efeito deste trabalho, consideraremos a faixa etária de seis e sete anos.

### 3 EXPRESSIVIDADE VOCAL EM CRIANÇAS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de fundamentar a discussão proposta neste capítulo, inicio dialogando especialmente com Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, para depois abordar aspectos relacionados à expressividade atrelado a propostas práticas de atividades.

#### 3.1 O desenvolvimento da criança entre 6-7 anos

Lev Vygotsky, psicólogo, pensador do início do século XX de grande relevância na área de desenvolvimento intelectual da criança, elaborou o conceito de que este desenvolvimento se dá em decorrência das interações sociais e condições de vida. Acerca de sua teoria, Ivic (2010, p.15) afirma que

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores [...] [pois, para ele] o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária.

Sua teoria permeou também os conceitos acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ele afirma: “é por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social” (VYGOTSKY, 1982 apud IVIC, 2010, p. 16). No livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”<sup>3</sup> Vygotsky afirma:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo

---

<sup>3</sup> Neste livro, cada um dos autores escreveu um trecho específico e de forma separada. Desta forma, embora a referência contenha os três autores, Lev Vigotskii, Alexander Luria e Alex Leontiev, no corpo do texto eles são citados de forma independente uma vez que as autorias são individuais.

que ignora este fato está cego<sup>4</sup>. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV 2010, p. 109).

Embora tenha direcionado sua fala ao profissional de psicologia, o mesmo é aplicável ao educador musical. Tendo como base a afirmação de Vygotsky, torna-se imperioso pensar um fazer musical que tem como premissa a consideração e o respeito pela vivência da criança, considerando sua personalidade, contexto familiar, preferências musicais e experiências. Nesta perspectiva, o educador busca construir uma relação de troca e diálogo, compreendendo que ambas as vivências – tanto do aluno quanto do professor – são fundamentais na educação musical, sabendo que

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. [...] Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos. (IVIC, 2010, p. 16).

Na citação acima, embora o autor tenha apontado para a interação *assimétrica* principalmente no contexto da primeira infância, também envolve a faixa-etária abarcada nesta pesquisa. É importante, então, ter a compreensão, por parte do educador musical, que o seu modo de ensinar interfere exponencialmente na forma como os alunos se perceberão e se envolverão com a música. Um fazer puramente mecanicista, que não é intencional quanto ao desenvolvimento da expressividade, pode resultar em alunos também alheios à musicalidade. Conforme afirma Kodály: “[...] um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de crianças” (KODÁLY, 1974 apud ILARI; MATEIRO, 2012, p. 60). Sobre o impacto das relações sociais escolares, Alex N. Leontiev afirma que

O ponto principal, finalmente, é que agora as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas. Por boas que sejam as relações "domésticas", íntimas, que (sic) a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. A própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia. (VIGOTSKII;

---

<sup>4</sup> Reconhece-se que a palavra “cego”, utilizado por Lev Vygotsky, é atualmente inapropriada na perspectiva da inclusão. Nesta pesquisa, enquanto adjetivo, tal termo pode ser melhor substituído por “equivocado”.

LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 61).

Jean Piaget foi um psicólogo e pesquisador do século XX também de grande relevância. Elaborou uma teoria acerca do desenvolvimento humano, que, segundo o mesmo, se dá em vários períodos: sensório-motor de 0 a 2 anos, pré-operatório entre 2 e 7 anos, operatório concreto dos 7 aos 11 anos e operatório-formal dos 12 anos em diante (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 136). Assim, a faixa-etária que delimitamos nesta pesquisa, 6-7 anos, compreende o final do pré-operatório e o início do operatório concreto. É uma fase de transição, razão pela qual o 1º e 2º anos do EF são desafiadores.

O período pré-operatório é caracterizado por um grande avanço no desenvolvimento, a partir do qual o sujeito se socializa mais: a linguagem (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 138). A partir desse período a criança é capaz comunicar-se com os demais, porém, “[...] não consegue se colocar abstratamente no ponto de vista de outro indivíduo e considera o mundo a partir da sua perspectiva (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 138).

De acordo com a teoria de Piaget, neste período acontece também

a fase das condutas de representação ou manifestações da função simbólica, assim o sujeito adquire a capacidade de representar os fatos ou histórias do cotidiano, por meio da imitação, linguagem, ou desenho [...], se tratando, portanto, de um período em que a criança desenvolve fantasias e brincadeiras de faz de conta, chamadas por Piaget de jogo simbólico. [...] Apesar disso, mesmo nessas brincadeiras a criança ainda pode ser egocêntrica, ter um pensamento individual, ou seja, a criança pode simplesmente brincar sozinha, mas já possui um mínimo de pensamento coletivo. (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 139).

No período de transição ao qual são abordados, entre 6 e 7 anos, muitas vezes ainda é possível identificar as características elencadas acima: comunicação centrada em si mesmo, curiosidade e imaginação afloradas, a representação de fatos (imitação, linguagem ou desenho), oscilações entre o egocentrismo e o coletivo. Quando contempladas pelo professor, essas características podem ser exploradas em sala de aula, de forma que estejam envolvidas no desenvolvimento da musicalidade e expressividade.

Acerca do período operatório completo, a partir de estudos da obra de Piaget, Souza e Wechsler (2014, p. 141) afirmam que “[...] é caracterizado como sendo uma

fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais”, salientando:

O período operatório concreto é o penúltimo estágio para se chegar ao nível mais elevado de raciocínio: a abstração. Nesse período [...] a criança pensa de forma lógica e concreta, ou seja, se baseando no que é perceptivo. [...] De acordo com Piaget (2003), o indivíduo inicia o processo de reflexão, ou seja, pensa antes de agir, diferente do estágio pré-operatório, em que o sujeito age por intuição. (SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 142-143).

Tal perspectiva dialoga com os conceitos de Leontiev, que afirma que a transição marcada, dentre outros, “[...] pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 63). O aluno passa então a ter a necessidade de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas saber também o que é conhecido a respeito dessa realidade

Ainda a respeito desta fase da infância, parafraseando Piaget, Souza e Wechsler (2014, p. 144) afirmam que

a criança já não é mais tão egocêntrica, ou seja, não está mais tão centrada em si mesma e já consegue se colocar abstratamente no lugar do outro, dando-se um aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes com os outros. É a partir deste estágio que o sujeito se torna capaz de reconstruir no plano da representação o que já havia construído no plano da ação.

Conforme discutido e embasado nos capítulos anteriores, expressar-se diz respeito a um ato de saída de si mesmo, de forma a dar-se a conhecer ao outro e/ou exteriorizar ideias e percepções acerca de determinada obra, conceito e outros. Nesta perspectiva, fomenta-se a importância do aspecto expressivo atrelado à educação musical como um aliado também na construção da socialização, fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança.

### 3.1.1 A criança no 1º e 2º anos do ensino fundamental

O período escolar delimitado nesta pesquisa é marcado pela transição da educação infantil para o ensino fundamental, demandando

[...] muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2017, p. 49).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), durante o ensino fundamental devem ser ampliados e aprofundados a síntese de aprendizagens exploradas em todo o seguimento da educação infantil (BRASIL, 2017, p. 49). Dentre estas, encontram-se:

- Respeitar e expressar sentimentos e emoções; [...]
- Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio; [...]
- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 50).

Tais propostas de aprendizagens reforçam a expressividade como elemento inerente ao ser humano, de forma que estimulá-las e desenvolvê-las musicalmente vem a ter suma importância, sendo “possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” (BRASIL, 2017, p. 190).

### **3.2 A expressividade vocal inserida no contexto do 1º e 2º anos do ensino fundamental**

A partir da compreensão que a criança que cursa o 1º e o 2º anos do ensino fundamental está em processo de transição e começa a expandir sua capacidade de reflexão e de se colocar no lugar do outro, serão destacadas algumas atividades vocais que colaboram para o desenvolvimento da expressividade vocal. Tais propostas foram localizadas e identificadas a partir do levantamento bibliográfico realizado como procedimento metodológico para a realização da presente pesquisa.

#### **3.2.1 Aplicação na prática escolar – Uma atividade**

No artigo “Sindô Lê Lê, Sindo Lá Lá, não podemos viver sem cantar”, as pesquisadoras Luciane Cuervo e Leda Maffioletti (2016) discorrem objetivamente acerca da identidade, educação e expressão através da voz. De acordo com as autoras, o canto não é a principal atividade das aulas de música, mas o reconhecem como incluído no conjunto das práticas desenvolvidas em classe, juntamente com

outras atividades, como a composição musical, jogos e brincadeiras. Acerca do canto, afirmam:

Cantar é uma expressão humana genuína, que alcança as diferentes dimensões geográficas e temporais da existência, apresentando-se em inúmeras práticas que aproximam e vinculam os homens à vida em comunidade, para além das necessidades físicas. A voz constitui uma parte importante de nossa personalidade e de nossa forma de comunicação e expressão com o mundo externo. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016, p. 24).

Assim, ao longo do artigo, propuseram algumas atividades com o objetivo de estimular o canto e a expressividade por meio da voz. A segunda atividade apontada destina-se ao trabalho específico da expressividade, servindo para exemplificar como as questões teóricas abordadas até o momento podem ser desenvolvidas em sala de aula:

### **Imagem 1 – Sugestão de atividade**

SUGESTÃO DE ATIVIDADE – CAIXA DA EXPRESSIVIDADE:
[...] Coloque numa pequena caixa (ou saquinho...) diversos “afetos” escritos de forma individual numa folha de papel, os quais podem ser sugeridos pelos estudantes, como, por exemplo: apaixonadamente, tristemente, alegremente, escandalosamente, misteriosamente, confusamente, etc. Agora escolha uma frase simples, como por exemplo, um ditado popular. Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Conforme o afeto sorteado na caixa, o/a estudante deve falar a frase com expressividade, procurando fazer com que a turma descubra qual o sentimento que consta no papel. Aumentando o nível de dificuldade, pode-se pedir que seja feito de costas ou sem qualquer sinal gestual nem alteração nas feições do rosto, aplicando toda emoção apenas na entonação da fala.

Fonte: CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016, p. 25

A partir desta atividade serão elaboradas duas variações que são úteis para o estímulo da expressividade vocal.

Na primeira possibilidade, o professor forma um círculo com todos os alunos, e os leva a cantarem juntos a música de tradição oral “O sapo não lava o pé”. Após terem assimilado a melodia, passam para a próxima etapa da atividade. Em uma

caixa preparada previamente pelo professor (que pode ser a mesma utilizada na atividade anterior), devem estar escritos em pedaços pequenos de folha de papel vários tipos de emoção que costumamos ter, como as mencionadas acima: alegria, tristeza, medo, preocupação, raiva, entre outros. Então, o professor orienta que um aluno vá até a caixa e sorteie uma emoção para que, em seguida, todos cantem a mesma música, porém agora expressando a emoção que o aluno sorteou. Repete-se o processo, cada vez com uma emoção diferente – e preferencialmente sorteadas por alunos diferentes como forma de manter o aspecto dinâmico desta etapa.

### Imagem 2 – Partitura de “O Sapo não lava o pé”

♩ = 55

O sa-po não lava o pé, não la-va por-que não quer. E-le mo-ra lá na la -

7  
go - a não lava o pé por - que não quer. Mas que chu - lé!

Fonte: Musescore, 2024<sup>5</sup>.

A segunda possibilidade é uma extensão da primeira. Desta vez, porém, a turma será dividida em dois grupos. A cada rodada, os grupos deverão sortear uma emoção, e cantar a música de forma conectada com a emoção sorteada, um grupo de cada vez, de forma que o grupo que está ouvindo tente descobrir qual é a emoção que o outro transmitiu expressivamente.

Essas atividades podem vir a ser um recurso interessante para o estímulo da expressividade vocal, ficando a critério do professor a utilização daquela ou/e de outras músicas, adicionar outras emoções e dividir em mais grupos. Uma proposta também interessante é realizar a atividade com músicas escolhidas pelos alunos. Ao final, o professor pode fazer uma roda e conversar com as crianças sobre a experiência, perguntando qual forma “emoção” eles mais gostaram de cantar, estimulando-os a refletir sobre a atividade vivenciada.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://musescore.com/user/13865446/scores/5579923>. Acesso em 10 jun. 2024.

## **4 DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE VOCAL ATRAVÉS DA ESCUTA E CORPORALIDADE**

Ao longo deste trabalho discorreu-se acerca da expressividade enquanto recurso relevante na construção da musicalidade, demandando, então, um fazer musical que envolva a expressão. Foram pontuadas também que o canto, enquanto forma de manifestação criativa e musical, é um aliado neste processo. Observa-se, porém, que corpo e voz são sistemas totalmente conectados, de forma que ser expressivo vocalmente demanda também envolver corporalidade. “A voz parte de um corpo que necessita ser vivido de forma integral e não fragmentada [...] não pode ser dissociado do intelecto, das dimensões cognitivas e das emoções a fim de haver harmonia integral do ser [...]” (BRAGA; PADERIVA, 2007, 44). Portanto, neste capítulo serão estabelecidas reflexões acerca deste desenvolvimento da expressividade vocal atrelada à escuta e à corporalidade.

### **4.1 Escuta**

Escutar é uma importante ação no processo de musicalização. O processo de escuta está relacionado com o entendimento do discurso musical, o que leva ao desenvolvimento da expressividade. Swanwick (2003, p. 30) afirma que “escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência.” A criança no 1º e 2º anos do ensino fundamental ainda não tem essa consciência, mas as atividades de escuta e apreciação musical devem ser conduzidas para que essa dimensão seja trabalhada.

Ao relacionar o processo de musicalização com o da aquisição da linguagem, Carvalho (2005, p. 72) destaca que “a linguagem nasce por imitação da voz, dos sons da natureza. A linguagem nasce por imitação dos gestos que, pouco a pouco, passaram a ser acompanhados de sons, que se tornaram palavras”. Esse processo de imitação passa pela escuta e também pela observação da corporalidade embutida nesse processo de comunicação. Esses princípios podem ser aplicados também para o trabalho com a expressividade vocal.

A apreciação permitirá às crianças construir esquemas mentais que possibilitem novas produções sonoras, ou seja, organizações posteriores sobre forma, timbres, ritmos, intensidades e variações na dinâmica para obter determinados resultados em execuções ou

criações, como terminar uma canção, etc. (STIFFT, 2009, p. 35).

Dessa forma, uma proposta interessante é levar diferentes tipos de cantos para as crianças escutarem: como canto lírico, canto popular, canto gutural, música oriental, canto coral, canções de musicais infantis que costumam incorporar sonoridades diferentes e outros. Elas podem ser convidadas a se expressarem corporalmente ao ouvir cada uma dessas músicas e, até mesmo, experimentarem cantar junto imitando o que estão ouvindo. Em um segundo momento, em roda, as crianças e o(a) professor(a) podem conversar sobre o que vivenciaram, com o(a) professor(a) perguntando se as crianças já tinham ouvido aquelas músicas e o que acharam delas. Por último, o professor pode colocar um trecho do vídeo da performance de cada música para que as crianças tenham contato também com a expressão corporal de cada tipo de canto. Essa proposta vai ao encontro das ideias de Specht e Bündchen (2009) que desenvolveram uma pesquisa justamente sobre a atividade de apreciação na construção do cantar:

A construção do cantar, a educação musical e o desenvolvimento da performance se dão a partir de uma pedagogia relacional que possibilita ao professor de canto e ao educador musical proporcionarem situações em que os alunos participem ativamente, explorando sua voz, descobrindo seu corpo, conhecendo melhor seu funcionamento e suas possibilidades. (SPECHT; BÜNDCHEN, 2009, p.75).

É importante valorizar os momentos de escuta com as crianças, não apenas de músicas gravadas, mas também dos seus momentos de performances coletivas e/ou individuais. Essas atividades devem ser colocadas em mesmo patamar de importância das outras, para que as crianças passem a valorizar cada vez mais o ato de “escutar”.

## **4.2 Corporalidade**

No tópico anterior foram apontados caminhos de como a corporalidade pode estar presente mesmo em uma atividade de escuta. Agora, esse aspecto será um pouco mais desenvolvido, abordando, em seguida, sua relação com o trabalho com a expressividade vocal.

Émile Jaques-Dalcroze, educador musical do século XX, desenvolveu em seu tempo um método de educação musical fundamentado no movimento, “onde o

aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (ILARI; MATEIRO, 2012, p. 27). Sua influência perdura até os dias de hoje, viabilizando um fazer musical que valoriza a experiência, “chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem” (ILARI; MATEIRO, 2012, p. 28). Ainda sobre Jaques-Dalcroze, Ilari e Mateiro (2012, p. 29) afirmam que sua contribuição

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

Seu método, para além do contexto escolar, tem influenciado diversas formas de arte, como a dança e o teatro. No contexto do canto, revela-se um potencializador, uma vez que, conforme apontam Braga e Paderiva (2007, p. 44), mente, físico e emoção são uma unidade quando se busca alinhar som vocal de qualidade e interpretação para o canto, “tornando-se uma vivência da corporalidade, assim definida”. Tendo como referência a obra de Marisa Fonterrada, Ilari e Mateiro (2012, p. 31) esclarecem que

Jaques-Dalcroze acredita também que a fusão entre a música, palavra e gesto, a unidade artística tão almejada por Wagner, não seria possível sem uma educação musical de base que unisse os movimentos corporais e sonoros, assim como os elementos musicais e plásticos.

No período da infância, corpo e voz são constantemente explorados. Conforme citado no Capítulo 2, no período pré-operatório o indivíduo desenvolve a linguagem, porém ainda centrado em si mesmo. Na transição para o período operatório, desenvolve gradualmente o senso de coletividade, direcionando sua comunicação ao outro. Ao propormos um fazer musical expressivo vocalmente, contribuimos neste processo de desenvolvimento da criança, de forma que a criança aprenda a direcionar sua expressividade ao outro. Relação semelhante acontece ao ser atrelado à corporalidade. Uma vez que todo o corpo esteja ativo e consciente musicalmente a criança é, então, habilitada a envolver todo o seu sistema em prol da expressão.

Na aula de música, é preciso ter o movimento da vibração que se propaga, do corpo que se desloca, da dança que se conecta com a raiz de nossa cultura. O movimento do fazer musical, para além do corpo sonoro, é um alerta sobre a importância de se movimentar em prol da educação musical. (SOARES, 2023, p.26).

Buscando, então, agregar essas ideias em propostas práticas, são sugeridas duas atividades que pretendem trabalhar a expressividade vocal envolvendo o corpo, tendo a escuta como importante momento para consolidação das ideias propostas.

#### 4.2.1 Expressividade vocal envolvendo o corpo

A primeira atividade baseia-se na proposta da “língua maluca” de Didier (2015, p.198)<sup>6</sup>. A autora desenvolveu a proposta em uma escola que se localizava na zona sul do Rio de Janeiro, onde os alunos frequentemente tinham contato com turistas no caminho da escola, e ela propôs que eles conversassem em uma língua inexistente, inventada por eles, mas com entonação e expressão como se estivessem se entendendo. A atividade pode ser aplicada dessa forma mesmo para as crianças que podem ser divididas em duplas ou pequenos grupos. Depois, pode-se propor que as crianças criem canções, individualmente ou em pequenos grupos, nessa língua maluca, expressando algum tipo de sentimento. O movimento corporal deve ser incentivado para que expressão seja ainda mais demonstrada. As crianças que desejarem podem mostrar sua criação para a turma que, a partir da escuta, devem tentar compreender que expressão e sentimento foram potencialmente transmitidos naquela canção.

A segunda atividade toma como exemplo a música utilizada no subitem 3.2.1 deste trabalho. A proposta visa criar uma variação da atividade explicitada acima, atrelando a corporalidade à expressividade vocal.

O mesmo será feito em relação ao início da proposta: serão sorteadas emoções a partir das quais os alunos cantarão a música “O sapo não lava o pé”, buscando transmitir a emoção sorteada. Desta vez, porém, duas novas possibilidades surgem. Na primeira, os alunos devem cantar imóveis; na segunda, logo em seguida, precisam envolver o movimento corporal, com gestos que

---

<sup>6</sup> A autora destaca que há uma técnica no teatro chamada Grammelot que se utiliza de sons onomatopéicos para trabalhar o sentido de discurso, algo muito próximo ao que ela propôs com seus alunos (DIDIER, 2015, p. 198).

corroboram na comunicação da emoção sorteada. Ao final da atividade, o professor pode conversar com os alunos, estimulando-os a observarem como o envolvimento com o corpo os conduziu a assimilarem mais facilmente a emoção sorteada. O mesmo pode ser feito com outras cantigas e canções, com as variações que forem mais adequadas para o desenvolvimento de cada turma.

A canção é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta e à interpretação. [...] É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo o tempo. (BRITO, 2003, p. 93).

Dessa forma, as crianças estarão ampliando seu repertório musical e expressivo, desenvolvendo aspectos vocais por meio do corpo, da voz, da escuta e da expressão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, partindo da premissa de que a voz cantada permeia toda a existência, bem como o ato de expressar-se, fez-se necessário discutir meios de como estimular o desenvolvimento da expressividade vocal desde a infância, atendo-nos ao 1º e 2º anos do ensino fundamental. Desta forma, foi tido como objetivo geral identificar meios de estimular o desenvolvimento da expressividade vocal por meio da escuta e da corporalidade. A pesquisa demonstrou a importância do desenvolvimento da expressividade vocal enquanto recurso no processo de educação musical, bem como demonstrou que a escuta e o trabalho com a corpo são importantes meios para despertar a expressividade, no contexto do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A partir da metodologia da pesquisa bibliográfica foi feito o levantamento de artigos, dissertações e trabalhos acadêmicos diversos nos sites da ABEM, CAPES, ANPPOM. Foi utilizado também o Google Acadêmico como meio de acesso. Nesta etapa observou-se que a expressividade em música tem sido alvo crescente de pesquisas, porém muito voltada para a performance e para o músico profissional. Desta forma, fez-se necessário articular pesquisas com diferentes ênfases a fim de estabelecer diálogo necessário para o desenvolvimento do tema proposto.

O primeiro objetivo específico era então estabelecer diálogo entre a expressividade e a voz cantada. O Capítulo 2 iniciou-se abarcando definições para o termo expressividade, colocando, em sequência, a voz cantada como facilitadora da expressividade em música.

O segundo objetivo específico propunha ponderar sobre a fase da infância em que se encontram os estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, à luz de Vygotsky (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010) e Piaget (SOUZA; WECHSLER, 2014), bem como seu entrelaçamento com o desenvolvimento da expressividade vocal, o que foi desenvolvido ao longo do terceiro capítulo, demonstrando como a fase de desenvolvimento da criança na faixa etária estudada coincide com a aquisição de mais autonomia, percepção do outro e possibilidade de se comunicar e expressar.

O terceiro objetivo era conectar tal processo de desenvolvimento da expressividade ao trabalho com a escuta e a corporalidade. Nesta etapa, com base novamente em Swanwick (2003) e no método Dalcroze, foi apontada a relação

intrínseca entre escuta, corpo e expressividade, de forma que a escuta e a corporalidade venham a ser ferramentas relevantes no desenvolvimento da expressividade vocal.

Acerca dos resultados, acredito que esta pesquisa se mostra relevante como estímulo para que esta área venha a ser maior alvo de pesquisas, visto que pouco material foi encontrado especificamente acerca do desenvolvimento da expressividade vocal no processo de musicalização na educação básica.

Quanto às limitações, percebe-se que as noções acerca da relação entre expressividade vocal, escuta e corporalidade podem ser mais aprofundadas a partir do diálogo com os textos utilizados, bem como a aplicação destas no contexto do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Estendo esta demanda a pesquisas futuras e aos próximos pesquisadores da área.

## REFERÊNCIAS

- BASTIÃO, Zuraida Abud. **A abordagem AME: Apreciação Musical Expressiva—como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6866>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- BEHLAU, Mara. **Voz: o livro do especialista.** Revinter Ltda, vol. 2, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/717714359/OCR-voz-o-livro-do-especialista-volume-2-mara-behlau-2-pdf-free> . Acesso em: 10 mai. 2024.
- BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas. **Revista Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 43-52, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3299>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjwxsm3BhDrARIsAMtVz6NhyJJllyQ3C252\\_p7C3ZQrhllsiRlww3bOFJz4w4UK3r7fgnih\\_dkaAuB9EALw\\_wcB](https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwxsm3BhDrARIsAMtVz6NhyJJllyQ3C252_p7C3ZQrhllsiRlww3bOFJz4w4UK3r7fgnih_dkaAuB9EALw_wcB). Acesso em: 20 mai. 2024.
- BRITO, Dhemy Fernando Vieira; BEINEKE, Viviane. Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam?. **Revista da Abem**, v. 28, 2020.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna; SPECHT, Ana C. Meninas arte em canto: corpo e voz no fazer musical. **Encontro Anual da Associação Brasileira De Educação Musical**, v. 13, 2004.
- CARVALHO, Patrícia Alves. **Re-tocando a aprendizagem na Educação de infância: a música como linguagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: 2005. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/72>. Acesso em: 6 mai. 2024.
- CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica.** Porto Alegre. Vol. 7, n. 7/8, p. 22-35, 2016. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/72>. Acesso em: 2 mai. 2024.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. O uso da voz. In: SESC. **Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica.** (Educação em rede; v. 4). Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2015. p.194 - 205
- DUCROQUET, Elaine Barbosa. **Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- HELLER, Alberto Andrés. **Fenomenologia da expressão musical.** Florianópolis:

Letras Contemporâneas, 2006. cap. 3-4.

JUNIOR, Nivaldo; CARDOSO, Antônio. Aspectos históricos da expressividade musical. XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. **Anais**. Campinas. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et al. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 4, 2001.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. 'Oficina pedagógica': por uma formação musical além da performática. Encontro anual da ABEM, 12., 2003, Santa Catarina. **Anais** [...] Santa Catarina: 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Certas canções que ouço. **Música na Educação Básica**, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/138>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org.). **Pedagogias em educação musical**. Editora Intersaberes, 2012.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. 02 mai. 2024.

LIMA, Alex Barbosa de. **Movimento e expressão corporal na preparação vocal do coro infantil**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LIMA, Wenderson; SANTANA, Leandro; MARX, Barbara. Subjetividade e emoção na música: a cultura e o afeto relacional. **Revista Idealogando**. Pernambuco: Ano 2, v. 2, n. 1. 2018.

MILLER, Richard. **A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal**. São Paulo: É Realizações, 2019.

NOGUEIRA, Marcos V. C. Emoção e criação na Educação Musical. XIII Encontro Anual da ABEM. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. v.1. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/abem\\_2004.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/abem_2004.pdf). Acesso em: 3 mai. 2024.

NOVAES, Caroline. **Desenvolvimento de habilidades expressivas no cantor lírico iniciante: questões fundamentais e descrição de proposta pedagógica**. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.unirio.br/ppgenf-cla/ivl/cursos/carolinenovaes.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2024.

PEIXOTO, Maria Silvia Nicolato. Jogos e dinâmicas na formação do cantor: o trabalho de corpo como processo aliado ao repertório vocal. **Anais do SIMPOM**, n. 3, 2014.

PICHIN, Bernardo Pellon de Lima. **Música e emoção**: uma nova proposta de análise e composição musical. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Leonardo Nascimento. Três dimensões da apreciação musical: uma reflexão sobre os aspectos afetivos, compreensivos e estéticos da escuta. **Anais do SIMPOM**, n. 6, 2020.

SILVA, Alessandro Pereira da. Contribuições da psicologia da música para a compreensão da expressividade na performance musical. In: **XXVII Congresso da Anppom-Campinas/SP**. 2017.

SOARES, Lélia Campos. **Fazer musical em movimento**: o corpo sonoro e os cantos de trabalho na Educação Básica. Rio de Janeiro: Multifoco, 2023.

SOUZA, Natália Moreira de Souza; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de educação**: ensino e sociedade. n. 1. São Paulo. 2014.

SPECHT, Ana Claudia; BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. A Atividade de Apreciação na construção do cantar. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 69 - 77.

STIFFT, Kelly. Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27 – 36.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. **O canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály**. Monografia (Bacharelado em Canto), Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/o-canto-na-abordagem-edacacional-de-zoltan-kodaly-compactado.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Musica Musicalmente**. Traduzido por Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.