



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

LARA VIEIRA SANCHES DO AMPARO

AQUECIMENTOS CRIATIVOS NA AULA DE MÚSICA:
Explorando o repertório na prática

Rio de Janeiro
2025

LARA VIEIRA SANCHES DO AMPARO

AQUECIMENTOS CRIATIVOS NA AULA DE MÚSICA:

Explorando o repertório na prática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização 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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Weber de Castro

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A526 Amparo, Lara Vieira Sanches do

Aquecimentos criativos na aula de música: explorando o repertório na prática / Lara Vieira Sanches do Amparo. - Rio de Janeiro, 2025

42 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 – Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do ensino fundamental. 3. Música coral. 4. Teatro escolar. 5. Prática docente. I. Castro, Vanessa Weber de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

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

LARA VIEIRA SANCHES DO AMPARO

AQUECIMENTOS CRIATIVOS NA AULA DE MÚSICA:

Explorando o repertório na prática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização 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 04 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vanessa Weber de Castro

EPMEB/CPII

Orientadora

Prof. Me. Ronaldo Murtinho Braga Cotrim

EPMEB/CPII

Prof^a. Me. Shirley Góes de Oliveira Souza

CPII

Rio de Janeiro

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada educador e educadora que cruzou meu caminho como mestre, colega de turma, parceiro(a) de trabalho ou amigo(a). Cada um deixou marcas na minha caminhada como professora e no modo como enxergo o mundo e a educação.

RESUMO

AMPARO, Lara Vieira Sanches do. **Aquecimentos criativos na aula de música: explorando o repertório na prática.** 2025. 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, 2025.

Este trabalho tem como objetivo investigar o potencial pedagógico do uso de aquecimentos criativos e canções de acolhida nas práticas pedagógicas musicais dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo-os como ferramentas que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem musical e para o manejo comportamental e a organização do espaço. Diante da escassez de materiais específicos sobre o tema na educação básica, o estudo amplia o olhar para práticas de aquecimento na música coral (Miguel, 2016; Campinho, 2021; Oliveira, 2017; Althouse; Robinson, 1995), no teatro (Davoli, 1999) e nas artes visuais (Soares, 2016), buscando fundamentar uma proposta pedagógica sensível e contextualizada. A pesquisa possui abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica e na sistematização de propostas desenvolvidas pela autora em sua prática docente. Ao refletir sobre a função pedagógica dos aquecimentos, conclui-se que essas práticas ultrapassam a dimensão puramente técnica, atuando também como dispositivos de transição que preparam o grupo para o fazer musical e favorecem a abertura da sensibilidade artística dos alunos.

Palavras-chave: educação musical; aquecimento; anos iniciais; criatividade; prática docente.

ABSTRACT

AMPARO, Lara Vieira Sanches do. **Creative warm-ups in music class:** exploring the repertoire in a practical way. 2025. Course Conclusion Work (Specialization Course in Musical Practices in Basic Education) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This study aims to investigate the pedagogical potential in the use of creative warm-ups and welcoming songs in music teaching practices during the early years of elementary education, understanding them as tools that contribute for the creation of a suitable environment for musical learning and to classroom management and spatial organization. In light of the scarcity of specific materials on this topic in basic education, the research broadens its scope by examining warm-up practices in choirs (Miguel, 2016; Campinho, 2021; Oliveira, 2017; Althouse; Robinson, 1995), theater (Davoli, 1999), and visual arts (Soares, 2016), seeking to support a sensitive and contextually grounded pedagogical approach. The study adopts a qualitative, exploratory methodology, based on a literature review and the systematization of activities developed by the author through her teaching practice. Analyses of the pedagogical function of warm-ups reveal that these practices go beyond purely technical preparation, serving as transitional strategies that ready the group for musical engagement and foster the development of students' artistic sensitivity.

Keywords: music education; warm-ups; early years; creativity; teaching practice.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Música dos nomes (exemplo)	27
Figura 2 – Música dos nomes (exemplo) invertidos com repetição	28
Figura 3 – Música dos nomes (exemplo) na Língua do Pê com repetição.....	28
Figura 4 – Partitura de Papaia na Boca do Pato de Letícia Carvalho.....	30
Figura 5 – Partitura de Língua do Pê de Lara Amparo.....	31
Figura 6 – Partitura de Parar o Trem/Stop de Train.....	33
Figura 7 – Partitura de Mané Pipoca/Capopi Nemá.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Médio

CAp-UFRJ – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

IVL – Instituto Villa-Lobos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEB – Música na Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Vivência docente e emergência do tema	10
1.2 Objetivos e referencial teórico-metodológico	13
1.3 Organização do trabalho Erro! Indicador não definido.	5
2 AQUECIMENTOS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	16
2.1 Aquecimentos em outras Artes	21
3 O REPERTÓRIO NA PRÁTICA	26
3.1 Música dos Nomes	26
3.2 Papaia na Boca do Pato	29
3.3 Língua do Pê	30
3.4 Parar o Trem/Stop the Train	32
3.5 Mané Pipoca	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central o uso de aquecimentos criativos e canções de acolhida nas aulas de música dos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendidas como estratégias que articulam voz, movimento, escuta e repertório, essas atividades desempenham um papel importante na criação de um ambiente favorável à aprendizagem musical, no manejo do comportamento coletivo e na organização do espaço da aula. Embora presentes na prática cotidiana de muitos educadores, essas propostas ainda são pouco discutidas na literatura voltada à educação básica, o que evidencia a necessidade de sistematização e reflexão sobre seus usos pedagógicos. A investigação parte da vivência concreta em contextos escolares e da observação de como essas práticas emergem, se transformam e se adaptam de acordo com os desafios e as possibilidades da sala de aula.

1.1 Vivência docente e emergência do tema

A formação profissional do docente de Música constitui uma trajetória em que saberes teóricos e práticos caminham juntos. Não apenas no campo especificamente musical, mas sobretudo no pedagógico, tive o privilégio de cursar Licenciatura em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), uma instituição em que havia uma preocupação dos professores de articular, quase sempre, os conceitos musicais à prática de sala de aula. Comumente, os graduandos eram instigados a pensar na elaboração de atividades relacionadas a faixas etárias específicas da educação básica, tendo em mente o valor da teoria associada à prática¹. Em contrapartida, grande parte dos cursos de Licenciatura de outras áreas do conhecimento ainda possuem uma divisão entre os saberes teóricos específicos e os que serão articulados na área pedagógica, ministrados exclusivamente em Faculdades de Educação.

Além dessa vivência teórico-prática que a UNIRIO me proporcionou durante a Licenciatura em Música, e antes de iniciar minha atuação como professora da disciplina na educação básica, atuei por dois anos como estagiária no setor de música de uma escola particular e, por três anos, como professora assistente. Durante esse

¹ No curso de Licenciatura em Música na UNIRIO grande parte das disciplinas pedagógicas são oferecidas no próprio âmbito do Instituto Villa-Lobos (IVL), com algumas poucas sendo cursadas em conjunto com outros cursos como Teatro, Letras, Pedagogia e outros.

período, pude assistir aulas de outros docentes, oferecer suporte pedagógico e logístico, auxiliar em sala de aula, contribuir para a aplicação dos objetivos pedagógicos e das propostas didáticas junto aos alunos. Além disso, pude atender, de forma individualizada, estudantes que apresentavam dificuldades ou demonstravam maior interesse e aptidão no campo da música, por meio de atividades complementares realizadas durante o horário regular de aula ou em horários complementares de apoio. Também, em outras ocasiões, assumia a substituição de colegas em suas turmas. Foi um período incrivelmente formativo para mim, e a exposição às práticas pedagógicas de tantos educadores ao longo desse tempo moldou minha atuação docente futura.

Essa vivência mais próxima aos alunos, mas sem a “responsabilidade” de ser a professora da turma, me permitiu observar as práticas pedagógicas e musicais a partir de dois ângulos diferentes: como educadora e como estudante. A partir disso, minha atenção começou a se voltar para a forma como cada docente ministrava aquecimentos, os métodos que usavam para ensinar canções, jogos e brincadeiras musicais, sua gestão em sala de aula, as técnicas para pedir a atenção da turma, a forma como realizavam as exposições de conteúdos, as construções de objetivos de aprendizado e a execução de planejamentos. Esta experiência, por sua vez, me remeteu aos meus tempos de aluna da educação básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), no qual tive o privilégio de, a partir do currículo diferenciado da instituição, ter ao menos uma hora semanal de aula de música no decorrer do ensino fundamental e médio. Comecei a trazer à memória e a analisar a presença da educação musical na minha infância e adolescência, levando em conta o repertório de canções e atividades que tantos educadores musicais construíram na minha trajetória.

Esse movimento de retomada da própria história, entrelaçado ao olhar cotidiano sobre o fazer docente, constitui o que Nóvoa (2013) compreende como um “renascimento” para ensinar, no qual “a personalidade cruza-se com a profissionalidade; uma é inseparável da outra” (Nóvoa, 2013, p. 209). Assim, quando posteriormente obtive minha graduação e o cargo de professora de música na instituição privada em que atuo, minha prática se desenvolveu principalmente a partir de tudo que presenciei durante minha época de assistente. Comecei pelo que me era familiar e o que já havia observado que funcionava. Fui adaptando ao meu jeito de lecionar, até que comecei a desenrolar e estender o tecido do repertório de atividades

que acumulei ao longo dos anos, e por meio do qual desenvolvi formas singulares de conduzir as aulas, moldadas pela experiência acumulada e pela experimentação constante.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, a partir da experiência vivida e reelaborada, tem sido o eixo estruturante da minha formação docente. Como afirma Nóvoa (2013, p. 209), é necessário “valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação”.

Ao longo dos três anos de atuação como professora de música, incluindo a experiência de um ano e meio como substituta numa instituição federal de ensino, venho desenvolvendo minha prática predominantemente junto a turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos) e aos grupos que integram a etapa final da educação infantil. Meu desafio inicial foi, principalmente, a gestão de sala de aula. Para enfrentá-lo, foi necessário investigar estratégias que vi serem utilizadas pelos outros docentes, tais como o reforço de hábitos positivos, a construção coletiva de normas de convivência, a utilização de sinais sonoros como recurso de organização e foco, como quando reproduzimos um som ou gesto e esperamos as crianças repetirem, dentre outros.

Apesar da prática instrumental também estar incluída no currículo dessas séries, meu principal foco com esse segmento sempre é a música cantada e o uso da voz. Segundo Corrêa e Muller (2015), a educação vocal é um princípio fundamental para o desenvolvimento musical da criança, especialmente durante os anos iniciais. Além disso, Giga (2014, p. 78) destaca que “a educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz”. Portanto, o estímulo da exploração vocal se torna uma parte essencial do meu trabalho, impulsionando-me a criar abordagens variadas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Foi nesse contexto que passei a desenvolver propostas de aquecimento que dialogassem com os interesses e a linguagem própria das crianças. A partir da observação da responsividade de cada turma, fui experimentando jogos com palavras, variações melódicas de vocalizes já conhecidos, desafios vocais e a integração entre movimento e voz. Alguns desses recursos incluem gestos corporais, como coreografias, e até mesmo sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), contribuindo para a expressividade, a atenção e o engajamento coletivo desde o início

das aulas.

1.2 Objetivos e referencial teórico-metodológico

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a prática musical frequentemente envolve propostas que buscam estimular o uso consciente da voz cantada e favorecer um ambiente de escuta, participação e expressão musical. Nesse sentido, é possível que professores utilizem canções de acolhida e atividades de aquecimento vocal e corporal no início das aulas como recursos de organização da turma e de engajamento dos estudantes. Considerando essa presença no cotidiano escolar, torna-se pertinente refletir sobre a seleção e o uso desses recursos, de modo a compreender suas funções pedagógicas e os efeitos que podem exercer no comportamento e na aprendizagem musical dos alunos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se justifica pela necessidade de ampliar a discussão sobre o uso pedagógico de aquecimentos vocais e canções de acolhida, especialmente quando integrados de forma criativa às práticas musicais escolares. A temática, embora presente no cotidiano de muitas aulas, ainda é pouco explorada na literatura voltada à educação básica, sendo mais frequentemente abordada em contextos de ensino vocal especializado ou prática coral. Dessa forma, este estudo busca contribuir para a formação de educadores musicais, oferecendo referenciais teóricos e exemplos de práticas que favoreçam a diversificação de estratégias para os momentos iniciais das aulas de música.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o potencial pedagógico e musical do uso de aquecimentos criativos e canções de acolhida nas práticas pedagógicas musicais dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo-os como ferramentas que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem musical, para o manejo do comportamento dos alunos e para a organização do espaço em sala de aula. Como objetivos específicos, pretende-se, primeiramente, realizar uma revisão bibliográfica sobre o uso de aquecimentos vocais e estratégias de sensibilização em contextos educativos, realizando uma discussão teórica acerca do assunto com ênfase na prática musical e em diálogo com outras linguagens artísticas, como o teatro e as artes visuais. O objetivo seguinte é reunir e organizar propostas práticas, apresentadas como sugestões de repertório e atividades, que possam ser utilizadas e adaptadas por educadores conforme a necessidade e a realidade de seu

contexto de atuação. Essas propostas baseiam-se na observação do cotidiano escolar e na análise dos efeitos dessas atividades sobre o engajamento e a disposição expressiva dos alunos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na análise de fontes secundárias. São utilizados como principais referenciais teóricos os estudos de Campinho (2021), Corrêa e Muller (2015), Davoli (1999), Giga (2004), Miguel (2016, 2017, 2019), Oliveira (2017), Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016) e Soares (2016), cujas contribuições dialogam com a proposta de integrar voz, corpo, escuta e criação nos momentos iniciais das aulas de música.

Foi realizado um levantamento de publicações em bases de dados acadêmicos, como Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); em revistas especializadas em educação musical — como da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a MEB (Música na Educação Básica); e, em anais de congressos nacionais da ABEM e da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). A escassez de publicações específicas sobre o uso de aquecimentos criativos em aulas de música na educação básica foi evidenciada já nas buscas iniciais. Ao pesquisar separadamente os termos “aquecimento”, “criatividade” e “criativo”, observou-se um número extremamente reduzido de resultados.

Na revista da ABEM, bem como nos anais dos congressos nacionais da mesma associação, não foram encontrados trabalhos que tratassem diretamente desses temas. A revista MEB apresentou apenas um artigo relevante: “Cantando com as palavras: Tlatlu tlatlu... blãblãblã... ahhhhhh”, de Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016). Nos anais da ANPPOM, foram localizados dois trabalhos de Fábio Miguel (2017; 2019) que discutem estratégias de aquecimento e pré-aquecimento vocal em contexto coral.

Ao buscar o termo composto “aquecimento criativo”, no Google Acadêmico encontramos quatro trabalhos: dois deles são dissertações de mestrado defendidas na Universidade do Minho, em Portugal: o de Campinho (2021) e o de Oliveira (2017), que falam sobre aquecimento vocal na prática coral em um conservatório de música e numa escola, respectivamente. Ambos apresentam propostas estruturadas que articulam técnica e criatividade, sendo particularmente úteis para embasar a ideia de aquecimento como prática multifacetada. Também foram localizados o capítulo de Davoli (1999) e a tese de Soares (2016), que abordam o aquecimento em diferentes

áreas: teatro e artes visuais. Estes dois oferecem uma leitura transdisciplinar do conceito de aquecimento, enfatizando processos criativos em ambientes pedagógicos, ainda que não sejam da área específica da educação musical.

Complementarmente, foram incluídos dois estudos sobre uso da voz na primeira infância de Corrêa e Muller (2015) e Giga (2004), embora não tratem diretamente de aquecimentos. Tais textos destacam a importância da expressão vocal no desenvolvimento infantil e foram utilizados especialmente na introdução do presente trabalho.

O processo de seleção dos materiais considerou sua relevância para os eixos temáticos da pesquisa (criatividade, aquecimento e prática vocal), bem como sua aplicabilidade ao contexto das aulas de música na educação básica. Além das buscas realizadas em bases acadêmicas, parte das referências foi identificada por meio da análise das bibliografias dos próprios textos consultados, o que ampliou o escopo e a consistência da fundamentação teórica.

1.3 Organização do trabalho

Encerrada a introdução, o capítulo seguinte deste trabalho dedica-se à discussão teórica do aquecimento, apresentando definições, funções e etapas propostas pelas pesquisas em música, assim como as aproximações transdisciplinares com o teatro e as artes visuais. No capítulo três, reunimos o repertório de atividades práticas elaboradas ao longo da vivência docente, jogos vocais, canções de acolhida e dinâmicas corpo-voz, detalhando sua execução, objetivos pedagógicos e possíveis variações. Por fim, o capítulo quatro apresenta as considerações finais, integrando as reflexões teóricas e práticas, avalia as contribuições deste estudo para a formação de educadores musicais nos anos iniciais e aponta caminhos para investigações futuras.

2 AQUECIMENTOS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Iniciar uma aula de música envolve mais do que simplesmente dar início às atividades planejadas: trata-se de acolher a turma, criar um ambiente receptivo e preparar mentes e corpos para o fazer musical. Nesse contexto, o uso de aquecimentos — sejam eles brincadeiras cantadas, jogos corporais, estratégias de relaxamento ou vocalizes — surge como uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de facilitar essa transição entre o cotidiano dos alunos e o espaço sensível da aula de música.

Existem diferentes definições e abordagens sobre o que é o aquecimento e qual sua função dentro do contexto educacional e musical. Segundo Miguel (2016, p. 86),

O aquecimento vocal é um momento do ensaio coral no qual se pode estimular a observação e percepção dos mecanismos e sensações envolvidas no processo fonoarticulatório – no que se refere à produção da voz cantada – conscientizando os participantes de suas potencialidades e limites no uso da voz. O objetivo do aquecimento é ativar e coordenar os músculos e a respiração para a produção da voz adequada, assim como evitar esforço e sobrecarga desnecessários e, ainda, proporcionar flexibilidade vocal. O aquecimento vocal contribui, também, para uma boa performance e saúde da voz.

No âmbito de uma atividade coral, Miguel (2016) propõe uma divisão do aquecimento em quatro etapas: “exercícios para ativação do corpo, exercícios para administração da respiração, exercícios de ativação dos ressonadores e vocalizes” (Miguel, 2016, p. 86). Esta última etapa pode servir como transição para aquilo que o autor denomina como técnica vocal. Tal estrutura evidencia a complexidade do processo vocal e a importância de um planejamento consciente por parte do educador ou regente. Ao mesmo tempo, abre espaço para a adaptação de acordo com o grupo e o momento, permitindo certa flexibilidade na escolha e no encadeamento das atividades.

Já Campinho (2021) entende que o aquecimento “pode ser definido como um conjunto de exercícios de preparação da musculatura vocal, voltados à melhoria da performance e do desempenho de cantores e estudantes de canto” (Campinho, 2021, p. 7). Em sua pesquisa, realizada com turmas de coro e formação musical no ensino vocacional, observou-se que a personalização dos aquecimentos, de acordo com o repertório e os conteúdos trabalhados em aula, gerou impactos positivos tanto no desempenho técnico quanto no engajamento dos alunos. Ao deixar de lado exercícios

repetitivos e descontextualizados, e propor práticas mais conectadas ao que se trabalhava musicalmente, a experiência de aprender tornou-se mais significativa e motivadora.

A fala de Figueiredo (2025) dialoga diretamente com essa perspectiva ao destacar a importância da escuta e da sensibilidade do regente diante do grupo. Para o regente, a criatividade está diretamente ligada à capacidade de adaptação: ao invés de aplicar um “pacote pronto” de exercícios, o educador precisa perceber a energia do grupo, identificar suas necessidades e só então decidir como conduzir o ensaio.

Para mim, o elemento mais importante da criatividade é a capacidade de se adaptar a situações inesperadas. [...] Criatividade é você chegar diante de um coro que você nunca viu [...] e ter que fazer um ensaio. [...] Você tem que captar a energia [...] para saber como usar aquela hora e meia, duas horas, para ensaiar aquele coro que está ali, esperando. [...] Para mim, o regente é a mesma coisa que um médico. Eu me coloco diante de um coro na função de médico. Eu preciso, primeiro, ouvir o coro, para então saber o que é que posso fazer no ensaio. Se eu não ouvir, vou fazer apenas aquilo que está na minha cabeça (Figueiredo, 2025).²

A analogia mencionada é extremamente pertinente para se pensar o papel do educador musical em sala de aula. Muitas vezes, pode haver a tentação de articular as mesmas dinâmicas em diferentes turmas ou contextos, por serem conhecidas ou por já terem funcionado antes. No entanto, como mostram Campinho (2021) e Figueiredo (2025), o efeito pedagógico é potencializado quando o professor está atento às especificidades do grupo e propõe atividades que dialoguem com o momento presente. Assim, a prática do aquecimento deixa de ser apenas um “aquecimento físico-vocal” e se transforma em um gesto de escuta e cuidado pedagógico.

Esse tipo de atenção também se manifesta na valorização de atividades lúdicas e que promovam a expressividade. No artigo de Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016), voltado para o ensino de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, são apresentadas propostas que exploram a voz de forma divertida e criativa. Os jogos vocais, como a “Orquestra de Boca”, promovem não apenas a experimentação de possibilidades sonoras, mas também o trabalho coletivo,

² A fala de Carlos Alberto Figueiredo foi realizada na mesa redonda *Canto Coral: Reflexões e Perspectivas*, realizada na Semana da Voz da Escola de Música Villa-Lobos, em abril de 2025. Foi gravada e transcrita pela autora do trabalho.

a escuta e a musicalidade. Nesta atividade, “Cada aluno é convidado a fazer um ritmo diferente do outro e, sucessivamente, eles vão sendo sobrepostos” (Oliveira; Fugimoto; Fernandes, 2016, p. 39). Podem ser utilizadas sílabas aleatórias que exploram o uso incomum das sílabas, como “tlatlu”, “blāblāblā” ou “fu”, o que tira os alunos da zona de conforto e os estimula a usar a voz de maneira menos convencional, explorando o potencial expressivo e comunicativo de sons não verbais.

Um desdobramento possível sugerido pelas autoras é executar um formato como o de uma orquestra, dividindo os sons em naipes:

Pode-se também realizar um cânone com os efeitos, dividindo a turma em três grupos (a quantidade de grupos pode variar de acordo com o número de alunos; pensamos em grupos de oito a dez alunos). Os sons serão realizados em sequência por cada grupo, mas em momentos diferentes (Oliveira; Fugimoto; Fernandes, 2016, p. 39).

De acordo com o texto, “as atividades propostas são acessíveis para o trabalho na sala de aula e estimulam professores e alunos a transformar o trabalho vocal em algo divertido e significativo” (Oliveira; Fugimoto; Fernandes, 2016, p. 37). Embora não tratem especificamente de aquecimentos, as autoras propõem atividades que priorizam a exploração integrada da voz, do corpo, do ritmo e da narrativa, por meio de contos sonoros, trava-línguas musicados, jogos de mãos e improvisações. Os desdobramentos criativos dessas propostas ampliam as possibilidades da prática pedagógica e oferecem inspiração para a elaboração de aquecimentos mais inventivos.

Em contraste à abordagem mais livre e lúdica, o estudo de Oliveira (2017) enfoca o aquecimento vocal sob uma perspectiva técnica e estruturada, definindo-o como um processo sistemático de preparação corporal, respiratória e vocal. Seu objetivo é investigar a eficácia desse tipo de preparação no contexto da prática coral com alunos do ensino secundário³. A partir de vivências docentes e experiências como coralista, o autor buscou compreender de que forma exercícios específicos de aquecimento poderiam impactar o desempenho técnico e expressivo de um coro escolar.

Como resultado, propôs um roteiro de aquecimento vocal⁴ adaptado ao

³ O ensino secundário em Portugal, local onde foi realizado o estudo, corresponde ao ensino médio no Brasil.

⁴ Nas palavras do autor, “Guião para Aquecimento Vocal”.

contexto educacional, fundamentado em observações empíricas e análises comparativas de performance (Oliveira, 2017). Ao comparar a atuação dos alunos com e sem o uso de aquecimentos prévios, constatou-se que “a prática do Aquecimento Vocal ao Coro é uma parte imprescindível da aula que prepara os coralistas para um bom desempenho na Performance Coral” (Oliveira, 2017, p. 79).

Além disso, a pesquisa incluiu entrevistas com dois regentes de coro, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as práticas do aquecimento vocal no contexto coral. Para o maestro Vítor Lima, o momento do aquecimento é essencial para moldar a sonoridade e preparar o grupo de forma mais disponível e consciente:

Dou muita importância ao aquecimento coral porque aí tenho os alunos mais disponíveis... procurando fazer deste aquecimento um laboratório onde trabalho o som, e moldo a sonoridade do coro, porque os exercícios são mais simples, já estão em voz. Acho também importante a inovação dos exercícios para não os estar sempre a repetir (Lima, 2017 *apud* Oliveira, 2017, p. 63).

Já o maestro Artur Pinho Maria ressalta benefícios do aquecimento para a atenção dos cantores, ampliando sua função para além da técnica vocal:

É muito importante, num trabalho coral, que comecemos o mesmo ensaio com o aquecimento vocal. Não só o aquecimento vocal, mas toda a envolvimento à volta do aquecimento vocal: a descontração, as dissonâncias... a vocalização é uma prepara concentração [sic] para o mesmo ensaio (Maria, 2017 *apud* Oliveira, 2017, p. 69).

As falas dos maestros reforçam a concepção do aquecimento como um momento fundamental não apenas para preparar a voz, mas para estabelecer foco, escuta e conexão entre os participantes. Assim, a pesquisa de Oliveira (2017) contribui para consolidar o entendimento do aquecimento como uma prática pedagógica rica, que articula elementos fisiológicos, musicais e afetivos, tornando-se indispensável no cotidiano de grupos corais escolares.

Entre os autores consultados, é possível identificar um consenso quanto à necessidade de que os aquecimentos vocais estejam vinculados a objetivos musicais claramente definidos, evitando que sua aplicação se restrinja ao entretenimento. Campinho (2017, p. 51), ao dialogar com a compilação de aquecimentos para coros de Robinson e Althouse (1995), ressalta que há uma predominância de atividades classificadas como “exercícios divertidos” dentre aquecimentos realizados em práticas

de música coral, mas adverte que muitas dessas propostas carecem de finalidade pedagógica consistente. Segundo os autores mencionados, a diversão, embora relevante no ambiente educacional, não deve ser o único critério para a escolha dos exercícios, uma vez que todo aquecimento deve possuir um propósito musical claramente estabelecido (Althouse; Robinson, 1995).

Por outro lado, os autores também reconhecem que os aquecimentos cumprem funções que vão além da preparação técnica vocal ou da busca por qualidade sonora. Essas atividades desempenham um papel importante na criação de um ambiente propício ao trabalho coletivo, contribuindo para a concentração do grupo, a mudança de foco em relação ao contexto anterior e a preparação da sensibilidade artística dos participantes. No livro destinado a regentes de coros, Althouse e Robinson (1995) destacam a importância de os aquecimentos atuarem como instrumentos de convergência mental e emocional do grupo, especialmente no início dos ensaios. Segundo os autores,

Cada um chega ao ensaio com um caminho diferente, com alegrias e preocupações diferentes; no entanto, todos precisam se unir mentalmente logo no início do ensaio. Um aquecimento eficaz, ou uma série de aquecimentos, põe em foco o pensamento do coral e estabelece imediatamente a unificação do grupo no ensaio (Althouse; Robinson, 1995, p. 5⁵).

Embora Althouse e Robinson (1995) se refiram a práticas corais em contextos não necessariamente escolares, as características preparatórias atribuídas aos aquecimentos também se aplicam à realidade das aulas de música na educação básica. Nesse sentido, Oliveira (2017) demonstra, por meio de uma comparação entre práticas com e sem a realização de aquecimento vocal, que a atenção e a concentração dos alunos foram significativamente maiores na situação em que os exercícios preparatórios foram incluídos.

2.1 Aquecimentos em outras Artes

Diante da relativa escassez de material voltado ao uso de aquecimentos em

⁵ Tradução nossa, do original: *Everyone comes into a rehearsal from a different path, with a different set of joys and concerns; however, everyone needs to come together mentally early in the rehearsal. An effective warm-up or series of warm-ups brings the choir's thinking into focus and immediately establishes the unity of the group in the rehearsal.*

aulas de música na escola, foi necessário ampliar o olhar para outras áreas das artes. Dentre os textos encontrados sob o tema de aquecimentos, destacam-se os textos de Davoli (1999) e Soares (2016, 2020), que são das áreas de teatro e artes visuais, respectivamente.

A tese de doutorado de Margarete Barbosa Nicolosi Soares (2016) tem como objetivo inicial “planejar um processo de aquecimento para prática artística que desperte, conscientize e mobilize os três níveis do ser humano [...] a fim de possibilitar um estado de unidade consigo mesmo e de totalidade com a natureza e com o ambiente” (Soares, 2016, p. 29). A autora investiga o papel dos aquecimentos no ensino de Artes Visuais, compreendendo-os como estratégias para preparar o corpo e a mente para processos criativos. Soares (2020) destaca que essas práticas são capazes de promover relaxamento, concentração e estados afetivos e coletivos favoráveis à criação. Segundo a autora,

Constatei que a realização desse procedimento no ateliê preparava e desencadeava relaxamento das tensões, maior concentração no trabalho, espírito solidário coletivo, alegria, descontração e um despertar interior, do qual emergiam mais imagens, ideias e processos criativos (Soares, 2020, p. 68).

A partir da análise das práticas realizadas em ateliês de artes visuais descritas por Soares, é possível estabelecer aproximações com o contexto da educação musical, especialmente no que se refere ao uso dos aquecimentos como dispositivos de transição, preparação sensorial e ativação da atenção criativa. A autora destaca a necessidade da preparação para uma conexão sensorial com a arte, reconhecendo que “além de envolver o prazer, a arte é simultaneamente material e espiritual e une também a individualidade com o ambiente e a coletividade” (Soares, 2020, p. 69).

A autora considera que o aquecimento “é o momento inicial da aula, período de preparo do grupo por um conjunto de ações para a produção tridimensional” (Soares, 2016, p. 187). É feita uma diferenciação entre dois tipos de aquecimento: inespecífico e específico. Segundo a autora, o aquecimento inespecífico é um conjunto de procedimentos que visa

concentrar a atenção da pessoa em si mesma e possibilitar que o novo apareça; concentrar a atenção do grupo; propiciar o relaxamento de tensões; promover interações sociais; afastar ligações mentais ou emocionais que não façam parte do grupo para uma tarefa conjunta; criar a disponibilidade para o inusitado e para a realidade suplementar

e favorecer o surgimento do estado de espontaneidade e criatividade (Soares, 2016, p. 191).

Já o aquecimento específico, segundo a autora, é

O conjunto de ações que visa: preparar a pessoa para a construção específica de acordo com o material ou tema; facilitar o desempenho pessoal na produção específica; exercitar o tônus muscular de acordo com o instrumento que ele utilizará e a matéria sobre qual atuará (Soares, 2016, p. 192).

Soares (2020) também aponta que o aquecimento pode contribuir para o surgimento de imagens internas, ou eidéticas, que alimentam a imaginação dos estudantes e favorecem a criação de novas formas, algo particularmente relevante em propostas musicais de composição, improvisação, ou expressão vocal. A autora apoia-se ainda nos pressupostos de Robert William Ott⁶, que compreende essa etapa inicial como responsável por criar uma atmosfera de acolhimento, percepção e disponibilidade sensorial, podendo incluir jogos teatrais, músicas, sequências de movimentos e diálogos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de escuta e compreensão (Soares, 2020).

No quarto capítulo de sua tese, Soares (2016) entrevista arte-educadores de diferentes áreas, ampliando a compreensão do aquecimento como prática transversal às linguagens artísticas. Entre os depoimentos, destacam-se o da educadora musical Cristina Pires e o da professora de teatro Esther Proença Soares.

Cristina Pires defende uma abordagem que valoriza a escuta sensível do corpo, do ambiente e das sonoridades cotidianas. A educadora considera a escuta como elemento central do aquecimento musical, mencionando a “coleção de sons” iniciada ainda no ventre materno, que molda nossa identidade sonora ao longo da vida (Soares, 2016, p. 158). Em suas práticas, propõe atividades como ouvir batimentos cardíacos com estetoscópios, explorar os sons do corpo, do papel, do espaço, ou criar “orquestras de bolsa” a partir de objetos pessoais (Soares, 2016, p. 159).

⁶ O pesquisador estadunidense Robert William Ott (1935-1998), professor do departamento de Arte-Educação da Penn State University, idealizou o sistema de crítica artística *Image Watching* (observação de imagens), cujos procedimentos possibilitam a apreciação estética, o questionamento crítico e a leitura de obras de arte em museus. A primeira etapa do processo, *Thought Watching*, é apropriada por Soares (2016) como embasamento teórico para sua pesquisa sobre aquecimentos. “[...] Thought Watching (Aquecimento/Sensibilização) [é] quando o indivíduo deve predispor-se à performance da apreciação, preparando seu potencial de percepção e de fruição, em uma atmosfera favorável à criação” (Rizzi, 2012 *apud* Soares, 2016, p. 180).

A importância dada por Cristina Pires ao som e a escuta é evidenciada neste trecho:

Ela realça que uma das propriedades do som é sua duração, que está ligada à questão do ritmo e corporal. Cada um tem um ritmo ao caminhar e é bom ouvir o seu próprio, porque você possibilita a compreensão dos outros ritmos, inclusive o da música. Quando a pessoa conhece seu corpo, começa a sentir a batida ritmada dos sons (Soares, 2016, p. 160).

A professora de teatro Esther Proença Soares também atribui grande importância ao aquecimento, com base em sua formação em psicodrama. Ela explica que o método é sempre dividido nas etapas: aquecimento, dramatização e comentários, e afirma: “o psicodrama me deu a certeza da necessidade do aquecimento: sem ele a pessoa não conseguiria entrar na dramatização” (Soares, 2016, p. 161). O aquecimento, para ela, não apenas prepara o corpo e a voz, mas organiza internamente os participantes para se engajarem no processo criativo.

Esther defende ainda uma abordagem integrada das artes, em que não há separação rígida entre as expressões de arte: “Na concepção da professora, não deveria haver divisões no aprendizado das linguagens artísticas: teatro, pintura, literatura, não importa, a base é uma só: a Arte” (Soares, 2016, p. 161).

Após participar de uma aula da professora Esther, Soares (2016) destaca o papel do aquecimento na mobilização sensível dos estudantes, relatando:

Ela fez exercícios de sensibilização corporal que ativaram os sentidos e possibilitaram interação coletiva. Também nesse encontro ficou bastante clara a importância do aquecimento para incentivar o aluno a se engajar no ato da criação artística (Soares, 2016, p. 162).

A abordagem de Esther Proença Soares, que valoriza a sensibilização do corpo, a articulação entre diferentes linguagens artísticas e o uso do psicodrama com suas fases de aquecimento, dramatização e partilha, revela afinidades com as propostas de Davoli (1999) no contexto do Teatro Espontâneo. Ambas reconhecem o aquecimento como um momento essencial de preparação não apenas física, mas também relacional e criativa, capaz de estabelecer as condições necessárias para o surgimento da expressão simbólica e coletiva. Essa conexão entre os fundamentos psicodramáticos presentes na prática pedagógica de Esther e a abordagem estruturada por Davoli reforça a ideia de que, no psicodrama, o aquecimento pode ser compreendido como uma verdadeira matriz do fazer artístico.

Nesse mesmo horizonte, Davoli (1999) apresenta reflexões sobre sua prática com o Teatro Espontâneo (TE), propondo uma visão aprofundada do aquecimento como etapa fundadora da criação coletiva. Em sua abordagem, o aquecimento é concebido como terreno fértil para a emergência da espontaneidade, “como uma terra que se prepara para semear, em que o tipo de planta que nascerá apresentará reflexos dessa preparação” (Davoli, 1999, p. 80). Longe de ser um momento acessório, essa etapa é entendida como estruturante, sendo cuidadosamente delineada em cinco subetapas interdependentes: ambientação, grupalização, preparação para o papel de ator, preparação para o papel de autor e preparação para ser plateia.

No momento da ambientação, visa-se familiarizar os participantes com o espaço físico, ativando sua sensorialidade e percepção espacial. Segundo a autora, a ambientação tem como finalidade principal familiarizar os participantes com o espaço físico onde será realizado o Teatro Espontâneo, reconhecendo dimensões como volume, altura, distâncias, sons e cheiros (Davoli, 1999, p. 81). É algo que também pode ser explorado em práticas musicais que valorizem a consciência corporal, como em atividades que exigem a movimentação pelo espaço, segundo estímulos sonoros, ou em práticas que envolvem a percepção e reprodução de ritmos por meio do corpo ou da voz.

A grupalização tem como objetivo transformar um conjunto de pessoas em um grupo coeso, capaz de criar coletivamente, por meio de jogos e interações que estimulam a escuta, a cooperação e a complementaridade, aspectos igualmente essenciais em atividades musicais de conjunto. A autora sugere que o grupo pratique no aquecimento “exercícios que tenham que prestar atenção em si, ao mesmo tempo que prestam atenção em seus colegas de trabalho” (Davoli, 1999, p. 83). Isso é algo fundamental também em práticas vocais e instrumentais em grupo, nas quais faz-se necessária uma atenção múltipla: na própria voz, na voz do outro e na voz do grupo.

Davoli (1999) ressalta a importância de exercícios em grupo no espaço físico, para desenvolver o que ela chama de “ritmo grupal”, essencial para a criação coletiva. A autora também destaca a prática da interdependência e da complementaridade como parte essencial da preparação. Nas palavras da autora, “Num mundo tão narcisista e individualista como vivemos, o aquecimento para ouvir, responder, complementar a ação de outra pessoa é muito necessário” (Davoli, 1999, p. 83).

Davoli (1999) reforça a ideia de que o aquecimento não é apenas um meio,

mas parte essencial do processo criativo. Ao deslocar o foco do indivíduo isolado para o grupo como espaço de criação, a autora se aproxima de concepções colaborativas que também são priorizadas no fazer musical em grupo. Sua proposta de aquecimento visa a construção de um ambiente propício à espontaneidade e à co-criação, o que ecoa diretamente nos desafios enfrentados por educadores musicais que desejam desenvolver práticas mais sensíveis, integrativas e criativas em sala de aula.

A análise das práticas de aquecimento no teatro e nas artes visuais permitiu ampliar a compreensão do aquecimento como um momento estruturante do processo pedagógico e criativo, e não apenas como uma preparação técnica ou introdutória. As proposições de Soares (2016; 2020) e Davoli (1999) destacam que aquecer é instaurar uma transição sensorial entre o cotidiano e o espaço da criação, seja ela vocal, corporal, gráfica ou coletiva. A preparação do corpo, da escuta e da atenção revela-se, nesses contextos, como uma condição fundamental para o surgimento da conexão com o ambiente e da disposição criativa.

Essas concepções ecoam diretamente nos desafios enfrentados por professores de música nos anos iniciais do ensino fundamental, que frequentemente lidam com a necessidade de gerar engajamento, organizar o grupo e mobilizar a expressividade logo nos primeiros minutos de aula. Ao se pensar o aquecimento como uma prática de escuta, de construção coletiva e de ativação da sensibilidade, amplia-se seu alcance pedagógico, abrindo caminho para estratégias que dialoguem com o imaginário das crianças, com seus repertórios corporais e com a musicalidade em sua forma mais acessível e integrada.

3 O REPERTÓRIO NA PRÁTICA

As atividades apresentadas neste capítulo reúnem propostas que vêm sendo experimentadas, adaptadas e reelaboradas ao longo da prática docente da autora com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas delas foram criadas a partir de observações cotidianas e da escuta atenta às respostas dos alunos; outras são adaptações de materiais já existentes, ressignificados para atender às necessidades específicas de cada grupo. Todas compartilham o princípio de que o aquecimento vocal pode ser mais do que uma etapa preparatória: trata-se de um momento com potência pedagógica própria, preparando os estudantes para o ambiente musical e mobilizando sua atenção, sua escuta e seu corpo.

As sugestões aqui apresentadas não têm caráter prescritivo, podendo ser modificadas conforme o contexto, os objetivos pedagógicos e as necessidades de cada grupo. Combinando elementos como escuta e repetição, dicção, movimentação, uso da LIBRAS e exploração linguística, essas propostas têm o objetivo de mobilizar os alunos para o fazer musical desde o momento em que chegam à sala de aula de música.

Alinhadas às reflexões teóricas apresentadas no capítulo anterior, as atividades descritas partem da premissa de que o educador musical é também um mediador sensível das energias do grupo, capaz de moldar seus repertórios de aquecimento com criatividade, intenção e presença. As propostas buscam traduzir, na prática, os princípios discutidos nos capítulos anteriores, em especial a ideia de que o aquecimento, mais do que uma preparação técnica, pode atuar como um momento de acolhimento, expressão e construção coletiva da experiência musical.

3.1 Música dos Nomes

A atividade “Música dos Nomes” pode ser implementada como proposta de acolhimento e integração no início das aulas, especialmente nas primeiras semanas do ano letivo. Inicialmente, seu uso contribui para a memorização dos nomes dos alunos por parte do(a) docente, mas, com o tempo, torna-se um recurso de construção de vínculo afetivo e de fortalecimento da identidade do grupo.

O exercício pode ser lido como um aquecimento inespecífico: ela não prepara para uma atividade musical técnica específica, mas mobiliza estados emocionais e de

atenção que favorecem a abertura para atividades musicais. O vínculo afetivo e o engajamento coletivo que ela provoca contribuem para o “estado de disponibilidade para o inusitado” (Soares, 2016, p. 191) que a autora valoriza como pré-condição para práticas criativas.

A dinâmica consiste em organizar a turma em roda. O(a) docente acompanha, ao violão, uma progressão de acordes simples, cantando o próprio nome e, em seguida, o nome de cada criança, respeitando a ordem em que estão sentadas. Nas primeiras realizações, é necessário interromper a sequência após cada nome, para que a criança diga seu próprio nome em voz alta, garantindo a pronúncia correta. Ao longo da atividade, é recomendável reiniciar a canção em diferentes momentos, com o intuito de memorizar os nomes de forma gradual, promovendo um ambiente de participação lúdica e colaborativa. A turma tende a engajar-se espontaneamente, torcendo, corrigindo e incentivando o(a) docente a acertar os nomes dos colegas.

Figura 1 - Música dos nomes (exemplo)



Fonte: A autora, 2025.

Após alcançar a execução correta da sequência completa, pode-se propor uma variação: com os olhos fechados, o(a) docente solicita que os alunos troquem de lugar entre si, alterando a ordem na roda. Isso torna a atividade mais desafiadora e divertida, favorecendo ainda mais a participação e o engajamento do grupo.

Com o passar das semanas, a proposta pode ser adaptada para desenvolver habilidades de escuta, repetição e musicalidade. Os alunos passam a cantar cada nome em eco, repetindo após o(a) docente. A melodia utilizada pode variar em cada nome, iniciando com estruturas simples e andamento mais lento, evoluindo gradualmente em velocidade, variações melódicas, entonações e timbres vocais. Quando incorporada à rotina, a atividade tende a ser solicitada espontaneamente pelos alunos, consolidando-se como um ritual de acolhimento no início das aulas de música.

Apesar de poder estar frequentemente na rotina, não significa que será sempre

repetida do mesmo jeito. Depois de um tempo, é possível variar ainda mais os nomes cantados, invertendo as sílabas⁷, usando a Língua do Pê⁸, adicionando palavras rimadas com os nomes das crianças, e outras. Essas variações podem apresentar desafios que servirão de motivação para que a turma inicie a aula disponível para as experiências musicais. De acordo com Campinho (2021, p. 13), “O docente apresenta um papel fundamental na implementação de estratégias que promovam a motivação nos alunos”. Em decorrência disso, “alunos motivados apresentam mais interesse e curiosidade” (Campinho, 2021, p. 13).

Figura 2 - Música dos nomes (exemplo) invertidos com repetição

Prof. Ra _ la Dro-pê Æo-jô Na - ri - ma, Vi - da,

Turma Ra _ la Dro-pê Æo-jô Na - ri - ma, Vi - da,

Fonte: A autora, 2025.

Figura 3 - Música dos nomes (exemplo) na Língua do Pê com repetição

Prof. La - pa-ra-pa, Jo - po-ao-pão, Ma - pa-ri-pi-na-pa, Da - pa-vi-pi,

Turma La - pa-ra-pa, Jo - po-ao-pão, Ma - pa-ri-pi-na-pa, Da - pa-vi-pi,

Fonte: A autora, 2025.

Como desdobramento adicional da atividade, após algumas semanas de familiarização com a dinâmica da *Música dos Nomes*, é possível propor que cada aluno cante o próprio nome da maneira que desejar, explorando livremente variações

⁷ A inversão de sílabas das palavras é uma brincadeira linguística que no Rio de Janeiro também é conhecida por *Gualin do TTK*, “que consiste na transposição de sílabas de palavras do português (casa [ˈka.zɐ] → zaká [za.ˈka]; roupa [ˈfo.pɐ] → parrô [pa.ˈfo]; música [ˈmu.zi.kɐ] → kazimú [ka.zi.ˈmu])” (Vital, 2024, p. 2).

⁸ A língua do Pê se trata de “um jogo linguístico no qual se adiciona um infixo ‘pVogal’ à esquerda ou à direita de cada sílaba da palavra base” (Vital; Balduino, 2024, p. 230). No caso da atividade dos nomes, é proposta a variante na qual se adiciona a sílaba com P após cada sílaba do nome do(a) estudante, como exemplificado por Vital e Balduino (2024, p. 230): “Nesse caso, a reduplicação envolve a cópia de todos os subcomponentes da sílaba-fonte, exceto a consoante inicial, que é substituída por [p], resultando em uma estrutura silábica permitida (ex: *farto* → *far-par-to-po*)”.

de ritmo, melodia, entonação e timbre, além de criar um gesto, pose ou movimento corporal associado à sua apresentação. Na ordem da roda em que estão sentados, cada aluno canta seu nome e faz uma pose e, em seguida, toda a turma é convidada a repetir o nome exatamente como foi cantado, imitando também o gesto criado pelo colega.

Essa variação amplia as possibilidades expressivas da atividade, estimulando a criatividade e a escuta atenta da turma, bem como a valorização das individualidades dentro do grupo. Ao permitir que cada criança proponha sua própria forma de se apresentar, essa versão reforça o caráter participativo e inventivo da proposta, promovendo um ambiente de liberdade de criação e fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

3.2 Papaia na Boca do Pato

O aquecimento *Papaia na Boca do Pato* consiste em um trava-língua musicado por Leticia Carvalho (Martins, 2016, p. 15), cuja proposta principal é trabalhar a dicção e a afinação do grupo. Uma abordagem didática possível consiste em iniciar a atividade pela versão falada do trava-língua, sem melodia, de modo que o primeiro desafio proposto aos alunos seja apenas a articulação correta das palavras. Essa etapa inicial já proporciona um momento divertido e instigante, uma vez que os erros de pronúncia tornam-se parte do jogo.

Conforme argumentam Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016, p. 42), os trava-línguas podem ser incorporados a práticas pedagógicas que aliam o desenvolvimento da aprendizagem musical à ludicidade. Dessa forma, a dicção correta das frases é estimulada antes mesmo da introdução da melodia, permitindo que a atenção dos alunos se concentre em um aspecto de cada vez. Martins (2016, p. 15) também destaca que “as consoantes oclusivas [p] e [k], repetidas sucessivamente, estimulam o cantor a realizar um esforço no sentido da articulação clara e energética”, o que reforça a pertinência desse tipo de material para o trabalho com a emissão vocal e a expressividade.

Figura 4 - Partitura de Papaia na Boca do Pato de Letícia Carvalho

Papaia na Boca do Pato - Letícia Carvalho

Pa - pa - ia na bo - ca do pa - to pra quê, se é ca - qui que o pa - to quer? Pa -
 pa - ia na bo - ca do pa - to pra quê, se é ca - qui que o pa - to quer? Pa -
 pa - ia pra quê? Pro pa - to pra quê, se é ca - qui que o pa - to quer? Pa -
 pa - ia pra quê? Pro pa - to pra quê, se é ca - qui que o pa - to quer? —

Fonte: Martins, 2016, p. 15.

Entre os desdobramentos possíveis da atividade, incluem-se variações tonais, como a transposição gradual da melodia para tons ascendentes (por exemplo: Dó maior → Ré maior → Mi maior), bem como alterações de andamento, partindo de uma execução mais lenta até alcançar velocidades progressivamente mais rápidas. Após algumas repetições ao longo de diferentes aulas, a proposta pode ser expandida com variações criativas, como cantar utilizando apenas uma vogal (ex.: *Pepeie ne beque de pete, Popoio no boco do poto*) ou até mesmo realizar a canção "sem som", exagerando a articulação das consoantes sem vocalizar as vogais.

3.3 Língua do Pê

A atividade *Língua do Pê*⁹ é uma canção que também tem como objetivo principal o trabalho com a articulação e a dicção, retomando elementos explorados

⁹ *Língua do Pê* foi criada pela autora deste trabalho após a observação de que as turmas respondiam bem à variação da Música dos Nomes na língua do Pê, e acabaram se divertindo ao tentarem falar esta "ludolíngua" traduzindo outras palavras além de seus nomes.

anteriormente com o trava-língua *Papaia na Boca do Pato*. Contudo, neste caso, a melodia apresenta menor grau de complexidade, e o foco está no desafio de pronunciar com clareza uma estrutura silábica alterada pela "tradução" para a chamada *língua do Pê*.

Figura 5 - Partitura de Língua do Pê de Lara Amparo

Língua do Pê - Lara Amparo

Chords: E, F#m, B⁷, E, E, E⁷, A, A#^o, B⁷, E, B⁷, E, F#m, B⁷, E, E, E⁷, A, A#^o, B⁷, E.

Lyrics (Portuguese):
 Vo-cê sa-be fa__ lar a Lín-gua do Pê? Eu__ sei fa__ lar
 a Lín-gua do Pê. Vo-po-cê-pe sa-pa-be-pe fa-pa-lar-par a-
 pa Lín-pin-gua-pa do-po Pê-pe? Eu-peu sei-peí fa-
 pa-lar-par a-pa Lín-pin-gua-pa do-po Pê-pe.

Lyrics (Língua do Pê):
 Vo-cê sa-be fa__ lar a Lín-gua do Pê? Eu__ sei fa__ lar
 a Lín-gua do Pê. Vo-po-cê-pe sa-pa-be-pe fa-pa-lar-par a-
 pa Lín-pin-gua-pa do-po Pê-pe? Eu-peu sei-peí fa-
 pa-lar-par a-pa Lín-pin-gua-pa do-po Pê-pe.

Fonte: A autora, 2025.

A proposta se divide em dois momentos: no primeiro, os alunos cantam as frases em português; em seguida, repetem as mesmas frases adaptadas à *língua do Pê*, que exige maior velocidade de articulação e controle motor da fala. Tal como no exercício anterior, variações de tom e andamento podem ser introduzidas, utilizando-se, por exemplo, a sequência Mi maior → Fá maior → Sol maior. A combinação entre a subida de tom e o aumento progressivo do andamento visa a estimular o engajamento dos alunos, lançando-lhes um desafio crescente. Observa-se que a dificuldade rítmica e fonética torna-se mais envolvente quando associada a esses recursos, em comparação com variações de andamento mantendo o mesmo tom.

Embora o caráter lúdico e desafiador da atividade contribua significativamente para o envolvimento dos alunos, é pertinente considerar que tais propostas devem

dialogar com objetivos musicais e pedagógicos previamente estabelecidos, a fim de garantir sua efetividade no contexto educativo. Nesse sentido, Althouse e Robinson (1995, p. 50) comentam:

Você provavelmente já ouviu e cantou dezenas de outros 'trava-línguas' e aquecimentos divertidos. Não hesite em usá-los no seu ensaio, mas escolha com cuidado. Certamente podemos nos divertir no ensaio coral e durante o aquecimento. Mas o coral deve entender que o ensaio é antes de tudo um lugar para aprendizado e estudo musical.¹⁰

Contudo, tal perspectiva pode ser relativizada, especialmente quando se trata de contextos educacionais voltados ao público infantil. A ludicidade, longe de representar um desvio de foco, pode constituir uma estratégia eficaz de engajamento e de aproximação dos alunos com os conteúdos musicais. Assim, compreende-se que o uso de atividades divertidas no momento do aquecimento não apenas contribui para a motivação e a participação ativa, como também potencializa o aprendizado, desde que esteja inserido em uma proposta pedagógica intencional e bem estruturada.

3.4 Parar o Trem/Stop the Train

Dando continuidade à proposta de aquecimentos vocais que conciliam elementos lúdicos com objetivos musicais específicos, o cânone tradicional de origem inglesa *Stop the Train* é amplamente utilizado em contextos de musicalização infantil e em coros escolares. Embora sua versão original seja em inglês, é trazida aqui uma versão em português “Parar o Trem” que mantém a estrutura melódica e rítmica da canção, permitindo mais amplamente seu uso no contexto educacional brasileiro. Com a extensão vocal de uma oitava, a peça se revela proveitosa no trabalho de afinação, sobretudo no que diz respeito à execução de saltos melódicos como o de oitava ou o de quarta justa ascendente.

¹⁰ Tradução nossa, do original: “*You probably have heard and sung dozens of other tongue twisters and fun warm-ups. Don't hesitate to use them in your rehearsal, but choose them carefully. Certainly, we can have fun in the choral rehearsal and while warming up. But the choir must understand that the rehearsal is first and foremost a place for musical learning and study.*”

Figura 6 - Partitura de Parar o Trem/Stop de Train

Parar o Trem/Stop the Train

Pa - rar o trem em ca - sos de e - mer gên - cia, Pu - xe o cor - dão -
To stop the train in ca - ses of e - mer - gen - cy, Pull down - the chain -

Pu - xe o cor - dão - Se pu - xar er - ra - do, se - rá mul - tado
Pull down - the chain - Pe - nal - ty for im - pro - per use, five pounds.

Fonte: Autor desconhecido. Transcrição da autora, 2025.

Aliado à execução cantada do aquecimento, propõe-se designar uma coreografia à canção, de forma que cada frase musical seja acompanhada de um gesto específico, favorecendo a assimilação rítmica e melódica por meio do movimento. Por essa razão, recomenda-se que o exercício seja ensinado já com a movimentação integrada, uma vez que isso amplia o engajamento dos alunos e promove o aquecimento físico juntamente ao vocal. Tal integração entre corpo e voz é essencial para uma preparação mais completa, como aponta Miguel (2016, p. 88) ao destacar que:

Os exercícios para ativar e despertar o corpo contribuem para o alongamento e aquecimento corporal. O aquecimento do corpo antecede ao trabalho da respiração e vocalização. Com o corpo livre de tensões, que atrapalham a emissão vocal, pode-se melhorar a expressão vocal. Além disso, o trabalho corporal trará benefícios à respiração, ao ataque vocal, à ressonância vocal, entre outros elementos.

A seguir, é proposta uma sequência de movimentos correspondentes aos versos da canção:

- “Parar”: os alunos estendem uma das mãos à frente do corpo com a palma virada para fora, em um gesto simbólico de “pare”, semelhante ao utilizado no trânsito.
- “O trem”: paralelos ao corpo, os braços se movem de forma circular ao lado dos quadris, simulando o giro das rodas de um trem em movimento.
- “Em casos de emergência”: os braços são levantados bem acima da cabeça e

balançados lateralmente, como se o aluno estivesse pedindo socorro de forma enfática.

- “Puxe o cordão”: a mão é estendida à frente como se fosse segurar um cordão imaginário, que em seguida é puxado para baixo em um gesto decidido. Na repetição da frase, troca-se a mão que realiza o movimento.
- “Se puxar errado será”: uma das mãos vai à cintura, enquanto a outra realiza o gesto de advertência com o dedo indicador, balançando de forma repetida à frente do corpo.
- “Multado”: a segunda mão também é colocada na cintura, encerrando a sequência com uma pose firme e expressiva, como quem impõe uma penalidade. Na versão original da música, em que o verso diz “five pounds”, pode ser feito o movimento adicionando a mão espalmada para indicar o número cinco antes de levá-la até a cintura.

Em contextos de escolas bilíngues, ou em instituições em que é possível desenvolver um trabalho integrado entre as disciplinas de Língua Estrangeira e Música, recomenda-se iniciar a atividade com a versão original da canção *Stop the Train* em inglês, aproveitando sua estrutura simples e repetitiva para estimular a escuta atenta e a pronúncia de novos vocábulos. A versão em português pode ser apresentada posteriormente como uma curiosidade ou desdobramento da proposta inicial, promovendo comparações entre os idiomas e ampliando o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

Para crianças que ainda não dominam o idioma estrangeiro, o uso de gestos simbólicos associados ao conteúdo da letra favorece significativamente a compreensão do texto, além de estimular o envolvimento expressivo com a atividade. A integração entre música e movimento facilita a memorização das frases, promove a coordenação motora e fortalece os vínculos entre linguagem, corpo e som.

A dinâmica da atividade pode ser explorada com variações de andamento. Iniciar com um tempo mais lento favorece a precisão na execução dos gestos e das notas, especialmente enquanto a turma está se familiarizando com a melodia. À medida que os alunos demonstram domínio, pode-se acelerar progressivamente o andamento, gerando uma atmosfera lúdica e desafiadora. Outra possibilidade é alternar entre execuções extremamente lentas (“câmera lenta”) e versões muito rápidas, criando contrastes que mantêm a atenção e o interesse da turma.

Uma variação criativa dessa atividade consiste na introdução de repetições —

ou *loops* — em trechos específicos da canção. Por exemplo, se a repetição for no momento em que se canta a frase “puxe o cordão”, o(a) docente sinaliza previamente que esse ponto servirá como início do *loop* e, ao chegar nessa parte, a turma passa a repetir o trecho indefinidamente, cantando e movendo-se, até receber um novo comando verbal para encerrar ou “congelar” o movimento. Ao transformar pedaços da canção em pequenos ostinatos, essa variação trabalha a musicalidade dos alunos e sua atenção às indicações de regência do docente.

Além disso, a execução da peça em forma de cânone pode ser implementada, especialmente em turmas que já possuam familiaridade com essa estrutura. Recomenda-se iniciar a prática dividindo os alunos em dois grupos, permitindo que executem o cânone em duas entradas distintas, antes de avançar para divisões em três ou quatro partes. A inclusão de gestos e movimentações coordenadas às vozes contribui para o dinamismo da atividade, potencializando o engajamento e o senso coletivo dos participantes.

3.5 Mané Pipoca

Mané Pipoca é uma canção de domínio público, utilizada em contextos educativos e também na cultura popular, como brincadeira cantada. Sua estrutura é baseada na soletração progressiva e acumulativa das sílabas que compõem o nome “Mané Pipoca”. Na segunda parte, há uma variação em que as sílabas são cantadas de trás para frente, formando a sequência “Capopi Nemá”.

Figura 7 - Partitura de Mané Pipoca/Capopi Nemá

Mané Pipoca/Capopi Nemá

C F

M - A, ma N - E, né, ma - né P - I, pi, ma - né
C - A, ca P - O, pó, ca - pó P - I, pi, ca - po -

G⁷ C F G⁷ C

pi, P - O, pó, ma - né pi - pó C - A, ca, ma - né pi - po - ca
pi, N - E, né, ca - po - pi né M - A, ma, ca - po - pi ne - má

Fonte: Autor desconhecido. Transcrição da autora, 2025.

A canção pode ser introduzida pelo(a) professor(a) por meio de uma primeira apresentação cantada, de modo a despertar a curiosidade da turma. Em seguida, a primeira parte é ensinada aos poucos, com cada sílaba sendo isolada e repetida pelo grupo seguindo a sequência da primeira parte da música (antes da inversão de sílabas). A repetição silábica funciona como um exercício de escuta e pronúncia, sendo recomendável que, nas primeiras execuções completas da canção, o andamento seja mantido lento, favorecendo a compreensão da lógica da música.

Após a introdução da peça, pode-se incentivar que os estudantes individualmente tentem cantar a canção sozinhos, oferecendo espaço para que se destaquem aqueles com maior familiaridade e encorajando outros a se desafiarem. Conforme a fluência da turma avança, é possível explorar variações mais complexas da atividade, incluindo a execução invertida da canção, que pode ser apresentada como um “nível avançado” dentro da proposta. Além disso, a execução num andamento rápido da canção — tanto na ordem direta quanto na reversa — cria um desafio dinâmico que mantém o interesse e a concentração dos alunos.

Outra alternativa criativa é a integração do alfabeto manual da LIBRAS à execução da canção. Nesse caso, cada letra do nome “Mané Pipoca” é sinalizada enquanto se canta, associando som, gesto e significado. Essa adaptação mostra-se eficaz tanto para ampliar os modos de expressão quanto para fomentar o engajamento e o interesse dos alunos ouvintes, promovendo um ambiente mais sensível à diversidade linguística¹¹.

Por seu caráter acumulativo, sua relação direta com a linguagem falada e sua estrutura silábica, Mané Pipoca é especialmente proveitosa para turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, período em que os alunos estão em processo de alfabetização. A atividade contribui para a internalização de conceitos como separação silábica, soletração e ordenação de fonemas, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades musicais como afinação, ritmo e memorização.

Em seu trabalho com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Santos (2016) relata seu uso da canção Mané Pipoca associado à internalização de processos de leitura e escrita dos estudantes.

¹¹ A adoção dessa prática teve origem na experiência da autora com uma turma que incluía um aluno surdo, acompanhado de uma intérprete de LIBRAS presente em todas as aulas. Observando a mediação da intérprete ao traduzir o repertório musical, a autora passou a aprender os sinais de algumas atividades e, posteriormente, incorporou-os também em outras turmas, mesmo na ausência de estudantes surdos.

Depois de cantada em forma convencional e ao contrário, sugeri para mudarmos de palavras, de mané e de pipoca para outras. Expliquei que para dar certo, tinham que ser duas palavras com o mesmo número de sílabas, a primeira com duas e a segunda com três. Como eles não falaram, sugeri “Bola bonita”. Fizemos todo o processo que foi realizado com “Mané pipoca”, mas agora com “Bola bonita”, a turma entendeu bem essa parte de separação de sílabas, pois a música é construída para esse fim (Santos, 2016, p. 7).

É possível, também, utilizar recursos visuais para o aprendizado da canção, escrevendo as sílabas no quadro, como realizado por Santos (2016, p. 6) ou em papéis ou cartazes em que as sílabas estão escritas separadas, de forma que o(a) professor(a) ou os estudantes possam organizar e reordená-las. O apoio visual pode ser utilizado associado à criação de novas versões da canção, como no exemplo de "Bola Bonita", ampliando as possibilidades pedagógicas da atividade e favorecendo o envolvimento criativo dos alunos no processo. A adaptação da estrutura original da música para diferentes combinações silábicas permite reforçar os conteúdos de linguagem de maneira lúdica, despertando nos estudantes a curiosidade sobre a formação das palavras e o funcionamento da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da observação de que, apesar de presentes na rotina de professores de música, os aquecimentos criativos e as canções de acolhida ainda carecem de sistematização e reflexão na literatura voltada à educação básica. Ao explorar a fundo as dimensões pedagógicas desses recursos, buscou-se preencher a lacuna identificada, oferecendo subsídios teóricos e práticos que justifiquem seu uso intencional e sua relevância no contexto das aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A revisão bibliográfica revelou que, em âmbito coral, o aquecimento vocal tradicionalmente pautado em ativação corporal, respiração, ressonadores e vocalizes constitui base imprescindível para a saúde e a performance da voz (Miguel, 2016). No entanto, a personalização desses exercícios, quando vinculada ao repertório e à energia de cada grupo, eleva o engajamento e a significação da prática (Campinho, 2021). Em paralelo, estudiosos da voz infantil enfatizam que a educação sonora da criança precisa priorizar a exploração vocal lúdica e criativa desde os primeiros anos (Corrêa; Muller, 2015; Giga, 2014).

Ao ampliar o olhar para as artes visuais e o teatro, constatou-se que os aquecimentos inespecíficos e específicos são capazes de preparar corpo, mente e sensibilidade e geram relaxamento, concentração e espírito coletivo favoráveis ao ato criativo (Soares, 2016; Davoli, 1999). Esses conceitos transdisciplinares dialogam diretamente com as demandas da sala de aula de música, onde é preciso, nos primeiros instantes, acolher, mobilizar e organizar o grupo para o exercício da escuta e da expressão.

No repertório prático apresentado ao longo deste trabalho, foram exploradas cinco propostas de aquecimentos criativos: Música dos Nomes, Papaia na Boca do Pato, Língua do Pê, Parar o Trem/Stop the Train e Mané Pipoca — acompanhadas de sugestões de desdobramento e adaptação conforme o contexto da turma. Essas atividades articulam elementos de voz, corpo, linguagem e escuta, promovendo o desenvolvimento musical de maneira integrada e sensível às dinâmicas do grupo. Mais do que simples introduções às aulas, os aquecimentos propostos funcionam como rituais de transição e acolhimento, ajudando a construir um ambiente de confiança, escuta mútua e participação ativa.

Ao transformar o início da aula em um espaço de exploração sonora e expressão criativa, essas práticas reforçam a centralidade do brincar na aprendizagem musical e abrem caminho para o engajamento com repertórios mais amplos. Observou-se, nas experiências descritas, que o envolvimento das crianças pode ser favorecido justamente pela natureza lúdica e coletiva dessas propostas.

A abordagem qualitativa e exploratória adotada neste estudo, ancorada na observação participante e na reflexão sobre a própria prática, evidenciou que o educador musical, ao atuar com sensibilidade e escuta ativa, é capaz de transformar os aquecimentos em gestos pedagógicos potentes. Como aponta Figueiredo (2025), essa escuta vai além da técnica: trata-se de perceber a energia do grupo, adaptar-se ao momento presente e criar conexões genuínas com os cantores. Nesse contexto, o regente-professor adota uma postura semelhante à de um médico atento, que primeiro observa, escuta e compreende antes de propor intervenções, evitando soluções padronizadas e valorizando a singularidade de cada grupo.

A prática do aquecimento, portanto, deixa de ser apenas uma preparação vocal e passa a ser compreendida como um gesto de cuidado e escuta ativa. Essa atitude favorece não apenas o engajamento e o manejo do comportamento em sala, mas também contribui para a construção de uma cultura musical afetiva, colaborativa e significativa. Como destacam Althouse e Robinson (1995), o aquecimento deve integrar propósitos técnicos com a promoção da coesão emocional do grupo, fortalecendo os vínculos interpessoais e a expressividade coletiva.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que sistematizar e diversificar estratégias de aquecimento vocal e canções de acolhida enriquece significativamente as práticas musicais nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa organização teórico-prática oferece aos educadores musicais um referencial sólido para inovar suas rotinas de aula, tornando-as mais criativas, inclusivas e alinhadas aos objetivos de desenvolvimento dos alunos. Tais práticas revelam-se potentes não apenas no preparo técnico, mas também na construção de vínculos afetivos e de uma cultura musical colaborativa no ambiente escolar.

À luz das constantes transformações nos paradigmas educacionais, especialmente após o período de ensino remoto e o avanço das tecnologias digitais, é fundamental que a educação musical também se repense. A valorização de práticas puramente humanas, como os aquecimentos criativos e as canções de acolhida, pode representar um contraponto necessário à mecanização do processo educacional,

promovendo experiências estéticas mais significativas e relações mais próximas entre professores e estudantes.

Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar futuras investigações sobre os impactos dessas propostas em diferentes contextos escolares e etapas de ensino, assim como explorar sua relação com temas emergentes, como inclusão, bem-estar docente e escuta ativa no cotidiano pedagógico. Além disso, é importante que os cursos de formação inicial e continuada em música incorporem reflexões sobre essas práticas, preparando profissionais mais sensíveis, adaptáveis e comprometidos com uma educação musical viva, contextualizada e em constante diálogo com as demandas do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

ALTHOUSE, Jay; ROBINSON, Russell. **The Complete Choral Warm-up Book: A Sourcebook for Choral Directors**. Nova York: Alfred Books, 1995. p. 128.

CAMPINHO, Maria Catarina dos Santos Coutinho Macedo. **O Aquecimento criativo como potenciador de sucesso nas disciplinas de Coro e Formação Musical no ensino vocacional**. Minho. Universidade do Minho, 2021.

CORRÊA, Thamiris Aparecida, MULLER, Cristiane. O Som de Dentro: práticas vocais nas séries iniciais. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. 2015, Natal. **Anais [...]** Natal, 2015. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1110/public/1110-4507-1-PB.pdf. Acesso em: 08 abr 2025.

DAVOLI, Cida. Aquecimento - caminhos para a dramatização. *In: ALMEIDA, Wilson Castello de (org). Grupos - A proposta do Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999. p. 77-88.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Participação na mesa-redonda Canto Coral: Reflexões e Perspectivas. **Semana da Voz**, Escola de Música Villa-Lobos, Rio de Janeiro, 15 abr. 2025. Gravação pessoal.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. N.º 6 (200 **Revista Música**, n.6, Psicologia e Educação. 2004. Disponível em: <https://www.cantarmais.pt/contents/investigacao/a-educacao-vocal-da-crianca--idalete-giga.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025. p. 69-80.

MARTINS, Maíra Horta de Sá (org). **Coro em Movimento - Vocalizes, Pequenas Músicas, Cânones e Arranjos Para Aquecimento Vocal De Coros Infantis**. Coletânea (Mestrado Profissional em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 38. 2016.

MIGUEL, Fábio. A relevância do Aquecimento e Técnica Vocal para a Expressão vocal no canto coral. *In: I Colóquio Internacional Voz no Palco*, 1. **Anais [...]**. Lisboa, Portugal. 2016. p. 85-98.

MIGUEL, Fábio. Estratégias para o pré-aquecimento vocal no contexto coral: uma abordagem conceitual e um estudo exploratório. *In: XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. **Anais [...]**. Campinas, 2017.

MIGUEL, Fábio. Aquecimento e técnica vocal para coro: conceituação, objetivos e etapas. *In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. **Anais [...]**. Pelotas, 2019.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org). Por uma política nacional de formação de professores*. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de; FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha; FERNANDES, Priscila. Cantando com as palavras: Tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Andreia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

OLIVEIRA, António Fernando Rodrigues. **Eficácia do Aquecimento Vocal na Prática Coral**. Minho, Universidade do Minho, 2017.

SANTOS, Genildo Anderson. O ensino de música para jovens e adultos em uma escola na cidade de Natal/RN: relato de uma experiência. *In: XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM*. 2016, Teresina. **Anais** [...] Teresina, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2099/public/2099-6893-1-PB.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Aquecimento**: Um Processo na Prática de Linguagens Visuais em Ateliê. 2016. 217 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. Do aquecimento/sensibilização criativa: como despertar e preparar o corpo e a psique para a prática artística. *In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza (org). Arte, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo: Blucher, 2020.

VITAL, Felipe Silva. Prolegômenos para uma teoria formal de ludolínguas de transposição: fenômenos morfofonológicos na Gualín do TTK. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 28, n.2, 2024.

VITAL, Felipe Silva; BALDUINO, Amanda Macedo. Reduplicação e eco-epêntese em ludolínguas: domínios morfológicos ('língua-do-pê') vs domínios fonológicos ('efeito Alberto Roberto'). **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3. p. 229 - 250, 2024.