

Ensino dos cantos de música popular brasileira: perspectivas culturais e diretrizes pedagógicas

Simone Franco Valle

<https://orcid.org/0009-0008-9300-2158>

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/ Escola de Música da UFRJ/ Educação musical, Rio de Janeiro - RJ, Brasil)

Resumo: A pesquisa tem como objetivo investigar formas de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira da atualidade, examinando particularidades técnicas, estéticas e epistêmicas que envolvem o repertório, assim como seus processos de transmissão (Queiroz, 2010). A revisão de literatura promoveu um cruzamento das áreas de canto, educação musical e etnomusicologia. O referencial teórico utiliza conceitos como etnopedagogia (Dunbar-Hall, 2009), mundos musicais (Arroyo, 2002) e dinâmicas da tradição oral (Martins, 2003. Queiroz, 2017). As reflexões advindas do pensamento decolonial foram trazidas para discutir presenças e saberes não hegemônicos que compõem os cantos populares do Brasil, assim como para repensar dogmas e estruturas de violência simbólica existentes na pedagogia vocal. Foram elaboradas dez diretrizes para o ensino dos cantos de música popular brasileira (Valle, 2023) no intuito de auxiliar professores na implementação de práticas pedagógicas eficazes no âmbito do trabalho técnico do cantor, compromissadas com a diversidade cultural e com o reposicionamento e legitimação de vozes e histórias.

Palavras-chave: pedagogia vocal. canto popular. educação musical. música popular brasileira. música como cultura.

Teaching Songs of Musica Popular Brasileira: Cultural Perspectives and Pedagogical Guidelines

Abstract: This research aims to investigate teaching and learning methods for singing contemporary songs of Música Popular Brasileira (MPB), examining the technical, aesthetic, and epistemic particularities involved in the repertoire, as well as its transmission processes (Queiroz, 2010). The literature review intersected the fields of singing, music education, and ethnomusicology. The theoretical framework draws on concepts such as ethnopedagogy (Dunbar-Hall, 2009), musical worlds (Arroyo, 2002), and the dynamics of oral tradition (Martins, 2003. Queiroz, 2017). Reflections from decolonial thought are incorporated to discuss the presence of non-hegemonic knowledge within Brazil's popular songs, as well as to reconsider dogmas and structures of symbolic violence existing in vocal pedagogy. Ten guidelines for teaching songs of Música Popular Brasileira (Valle, 2023) were developed to assist teachers in implementing effective pedagogical practices within the singer's technical training, with a commitment to cultural diversity, as well as the repositioning and legitimization of voices and stories.

Keywords: vocal pedagogy. popular song. musical education. música popular brasileira (MPB). music as culture.

O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão sobre os processos de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira na contemporaneidade a partir de um referencial teórico que entrecruza as áreas da educação musical, etnomusicologia e pedagogia vocal. Para tanto, lançaremos um olhar a respeito da formação do professor de canto, assim como a inserção desses cantos no âmbito universitário. A discussão abrange ainda o debate sobre hegemonias no campo da pedagogia vocal e reflexões comprometidas com a agenda decolonial para uma práxis transformadora. A partir do debate proposto, foram formuladas dez diretrizes para o ensino dos cantos de música popular brasileira no intuito de auxiliar professores que desejem atuar no nicho. Este artigo é fruto de nossa pesquisa de mestrado (Valle, 2023), que envolveu, além da revisão de literatura citada, entrevistas com quatro professores de canto popular¹.

1. Cantos populares do Brasil nos contextos universitários

Apesar da relevância social da música popular do Brasil e da alta procura pela modalidade em escolas de música e cursos livres, sua inserção no ensino superior de Música, importante contexto formativo de professores, é minoritária (Queiroz, 2017. Sandroni, 2017. Mariz, 2014). No que concerne à área do canto, é possível observar uma forte hegemonia de valores, técnicas e filosofias advindos do canto lírico nas pedagogias, repertórios e performances. Mariz (2013) comenta sobre três pontos recentemente contestados na academia que obstaculizam a abordagem dos cantos populares: 1) que, pelo fato de o aparelho fonador ser o mesmo, o trabalho técnico seria inalterável em todos os estilos; 2) que a variedade de sonoridade dos nichos vocais seria devida apenas a fatores de expressão, cabendo a cada cantor desenvolver este aspecto individualmente a partir da própria sensibilidade; 3) que o canto erudito seria “a estrutura” técnica necessária para todo e qualquer tipo de canto. Sobre esse debate, identificamos gerações de autoras atuantes no movimento de contestação e luta pela inserção dos cantos populares do Brasil nos currículos e práticas universitários, entre elas: Latorre (2002), Piccolo (2003, 2006), Machado (2007, 2012), Mariz (2013) e Sandroni (2013, 2017). Como marcadores de relevância da entrada do canto popular no ensino superior no Brasil, Mariz (2021) destaca: a primeira graduação em Canto Popular oferecida no país pela Unicamp em 1989, a criação do Grupo de Estudos da Voz (GEV) na década de 1990 no Rio de Janeiro e a monografia de graduação de Adriana Piccolo, em 2003, pela Unirio. A pesquisa de Sandroni (2017) investigou a oferta de canto popular em universidades públicas no Brasil e afirma que a modalidade se expande de maneira não homogênea pelo ensino superior do país. As pesquisas apontam que, apesar da hegemonia citada anteriormente, o perfil de formação dos professores de canto atuantes no ensino superior vem se diversificando. Dentre as formações em pedagogia vocal para atuação com cantores populares, destacam-se: a formação em *belting* contemporâneo, *speech level singing*, *somatic voicework*, referências advindas da Berklee College of Music, referências advindas do trabalho da professora Regina Machado (Unicamp) (Mariz, 2021. Valle, 2023).

¹ Os professores entrevistados na pesquisa de mestrado foram: Joana Mariz, Regina Machado, Felipe Abreu, Connan Alvez (Valle, 2023).

A discussão a respeito da pedagogia vocal para cantos populares do Brasil abrange aspectos como a influência das técnicas, pedagogias, estéticas e valores advindos do canto lírico e a aplicação de métodos estrangeiros franqueados, estes também referenciados em determinados universos culturais e modelos estéticos, como a música pop e o teatro musical. Destacamos ainda uma terceira via de estruturação de trabalho referendada na observação de formas de pedagogias advindas das culturas das quais os repertórios derivam. Sobre isso, ressaltamos a fala do professor Felipe Abreu:

O fato de não haver métodos não significa que não existam práticas que são como métodos. [...] Será que a resposta não estará em que esses métodos sejam regionais ou locais? E não uma coisa de um método que vai ser escrito, vai ser adotado nacionalmente? (Abreu *apud* Sandroni, 2017, p. 187).

O professor afirma ainda que, “se não há um método elaborado e testado, de maneira informal já existem vários, que estariam ligados aos gêneros musicais” (Abreu *apud* Piccolo, 2003, p. 86). A ideia de práticas que são como métodos sendo contrapostas à proposta de um método unificado se alinha a um tópico que consideramos fundamental na abordagem dos cantos populares, o ensino de canto como cultura, assunto ainda pouco abordado pela bibliografia da pedagogia vocal. Adentraremos a discussão a partir de autores da educação musical.

2. Ensino de canto como cultura

Arroyo (2002) apresenta o conceito de mundos musicais, que significa um espaço social marcado por especificidades de estilo, valores e práticas compartilhadas que interagem com outros mundos musicais, promovendo, além de reformulações de suas próprias práxis, outros ordenamentos das diferenças sociais. Por não ser uma atividade que unifica todos os ambientes e classes, a música abrange a diferenciação pelo desconhecimento mútuo e os embates entre gostos e estilos. Assim, é possível afirmar que os mundos musicais mantêm relações hierárquicas internamente e entre si e que a hierarquia da prática musical é social. O conceito de mundos musicais em diálogo com a educação musical contribui para uma importante reflexão sobre a abordagem de repertórios e pedagogias.

O “fenômeno musical”, como ordenador social, permite conhecer de modo mais integral os aprendizes e parte das suas referências de vida. Lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas (Arroyo, 2002, p. 117).

A partir da música, criamos imagens que ajudam a elaborar nossas narrativas, atuam na interiorização de representações sociais e na construção de redes de significados. Assim, a educação musical lida com sentidos de realidade, identidades sociais e culturais, diferentes princípios explicativos de mundo (Rufino, 2019). A discussão nos leva a outro ponto importante envolvendo o ensino de canto, as considerações sobre legitimidade musical. O cânone conservatorial tende a privilegiar o repertório da música erudita, tornando-a referência técnica e estética para todos os tipos de cantos e alçando-a a um

patamar de beleza e legitimidade universais. Nossa pesquisa compreende legitimidade musical a partir de parâmetros sociais. Assim, é imprescindível considerar “as fontes de legitimidade musical local, as redes de sociabilidade construídas pelos membros de diversas associações musicais, os antagonismos e conflitos que unem o social ao musical” (Lucas, 2000, p. 145 *apud* Arroyo, 2002, p. 101). Em outras palavras, é legítima a música que tem relação-importância-correspondência com as pessoas que a fazem e consomem.

No âmbito da educação musical contemporânea e das perspectivas das pesquisas etnomusicológicas, temos a convicção de que pouco importa se, segundo determinada concepção, uma música é considerada “boa” ou “ruim”. Importa, de fato, que significado ela tem para as pessoas que a vivenciam, a praticam e, por consequência, lhe atribuem valor (Queiroz, 2010, p. 118).

Ainda sobre legitimidade musical, acrescentamos a perspectiva da convicção interior de um cantor/intérprete ao se apossar de uma canção. Neste sentido, ser autêntico é estar de acordo com as próprias convicções. Emerge aqui a tríplice relação entre indivíduo, cultura e sociedade (Queiroz, 2017, p. 176). O reposicionamento da ideia de legitimidade musical é importante argumento para questionar discursos excludentes sobre música baseados em dom divino, alto domínio técnico ou, ainda, na manutenção de cânones estéticos em uma perspectiva de conservação do puro, tal qual a aprovação/recusa de gêneros musicais.

Enquanto professores, exigimos que nossos alunos estejam empenhados em atividades musicais, usualmente requeremos que se comprometam com delineações que talvez não correspondam, ou mesmo entrem em conflito com suas autoimagens, precedentes, identidades, valores e desejos (Green, 1997, p. 35).

Assim, uma abordagem da educação vocal culturalmente situada demanda a revisão de valores e filosofias que respaldam tanto práticas pedagógicas como concepções sobre música. Sobre isso, Queiroz (2017) afirma que a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante dela, e que a educação musical, como um universo de formação de valores, deve não apenas se relacionar com a cultura, mas também desenvolver um ensino da música como cultura. “Espera-se da educação musical não somente uma aceitação do sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações” (Queiroz, 2020, n.p.).

O conceito de etnopedagogia (Dunbar-Hall, 2009) propõe aprofundar a compreensão da cultura em torno da música, ensinar sobre as diferentes estéticas musicais e ampliar as abordagens metodológicas dos educadores musicais. A etnopedagogia investiga, ainda, os propósitos tanto pessoais quanto comunitários capazes de sustentar a aprendizagem, operando principalmente na preparação filosófica de educadores musicais. A concepção de multiculturalismo aplicada à educação versa sobre a possibilidade de diferentes culturas habitarem o mesmo local com garantia de equidade e coexistência irrestrita. Outra importante ferramenta pedagógica destacada pelos autores para a implementação de formas de pedagogia implicadas com as realidades culturais é a performance. Esta é abordada não somente como ponto de culminância nos processos de educação, mas como meio para a aprendizagem. Os conceitos expostos compõem o arcabouço teórico de nossa argumentação sobre uma educação vocal que está

imbricada com as dinâmicas da cultura. Tais referenciais embasam ainda a formulação de dez diretrizes pedagógicas para o ensino dos cantos populares do Brasil que serão apresentadas adiante.

Cantos populares e as dinâmicas da tradição oral

Cantos de música popular brasileira são cultura de tradição oral (Machado, 2021). Martins (2003) afirma que estas culturas trazem em si outras formas de inscrição e registro de saberes. Suas enunciações têm *modus operandi* de natureza predominantemente performática. A autora ressalta que a escrita foi usada pelo colonizador para desqualificar as oralidades e afirma a existência de outras formas de textualidade envolvendo as culturas de tradição oral, nas quais o corpo é lugar de memória e suporte de símbolos. A partir da compreensão de que a oralidade é também uma forma de textualidade, de conservação de memória e de veiculação de saberes, o conceito de performances da oralitura abrange processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos conhecimentos envolvidos nas corporeidades, considerando outras epistemes. O corpo é posicionado como condutor de grafias e sintaxes (Martins, 2003).

A partir de uma perspectiva etnomusicológica, Queiroz (2010) afirma que ensino-aprendizagem são apenas dois eixos do processo de transmissão musical em culturas de tradição oral, e que a abrangência desses processos se estende a valores, significados, aceitação social, entre outros aspectos. Sobre as dinâmicas de transmissão musical em culturas de tradição oral, o autor afirma que variam em cada contexto, mas destaca as seguintes semelhanças: o fato de a escolha dos conteúdos a serem aprendidos estar vinculada às competências necessárias para o fazer musical daquela comunidade; a necessidade de uma compreensão holística do fenômeno musical para que se compreenda as formas de transmissão dos saberes; a compreensão de que os conteúdos a serem ensinados, assim como os processos pelos quais se ensina e aprende, são definidos em função de aspectos mais abrangentes, valorados pela prática musical (Queiroz, 2010). As situações de aprendizagem (Queiroz, 2010) são apresentadas como momentos muitas vezes não destinados ao ensino de música, mas como experiências em que a aquisição de competências musicais acontece a partir de uma percepção ampla da prática musical. Assim, as possibilidades de sistematização nessas situações são múltiplas, podendo se estabelecer tanto por processos sistemáticos quanto via estratégias aleatórias de transmissão, onde a dinâmica social do contexto da manifestação predomina sobre uma intenção de ensino e aprendizagem previamente estabelecida.

No âmbito dos cantos de música popular brasileira, Regina Machado comenta sobre o desenvolvimento de uma pedagogia que se baseia nos processos de escuta. A professora ressalta a importância desses processos como norteadores de uma prática de educação que busca compreender traços e valores culturais no trabalho prático com vozes. Em entrevista para nossa pesquisa, Machado destaca ainda a importância dos processos entoativos como abrangedores do traço estético de fala cotidiana nos cantos populares do Brasil (Valle, 2023). Esses processos estão envolvidos em uma genealogia vocal (Diniz, 2003. Machado, 2012) capaz de fornecer subsídios para a formação do cantor na atualidade. Ainda sobre a consideração de conceitos capazes de nortear abordagens vocais atentas às dinâmicas da cultura, Machado denomina filtros particulares (Valle, 2023), a interação entre a experiência do sujeito em conexão com a

coletividade. Ressaltamos os filtros particulares como elemento nutridor de atividades criativas e fundamental na composição de assinaturas artísticas nos contextos de música popular brasileira.

Eu acho que o canto do Brasil, ou os cantos do Brasil, ou os cantos dos Brasis (risos), eles têm, claro, especificidades. Eu acredito que, quando a gente pensa na canção popular brasileira, existe toda essa questão ligada à fala, aos processos entoativos, e a canção que está profundamente ligada a isso, porque a fala, a nossa língua tem sonoridades específicas. Ela revela traços da cultura [...]. Então, da linguagem advém uma série de informações que definem a nossa música e a nossa musicalidade, e na canção isso tá numa simbiose profunda [...]. Isso também delinea sonoridades, também delinea gestos, referenciais estéticos [...]. Ao prestar atenção nessa música, em termos de vocalidade, eu entendo que é preciso primeiro estar muito atento aos processos entoativos, ou seja, não há, pelo menos o tempo todo, uma dominância da voz cantada, ou dos valores que estão associados à voz cantada puramente dita (Machado *apud* Valle, 2023, p. 140).

Observa-se que a escuta como exercício formativo é capaz de assumir múltiplos sentidos, abrindo diferentes frentes de trabalho: a escuta das vozes que mobilizam e causam no sujeito o desejo de cantar; a escuta da própria voz; a escuta de pares; a escuta cronológica de vozes que conduziram e/ou romperam estéticas vocais; a escuta como instrumento para apreensão de repertório, linguagem musical, experimentação de gestos vocais e estudo de técnica vocal, estudo da percepção musical, entre outros. Em diálogo com os conceitos apresentados anteriormente, como corpo como suporte de símbolos, corpo-tela, transmissão musical e situações de aprendizagem onde, a partir das dinâmicas da cultura, as estratégias de transmissão podem se dar de maneira aleatória, consideramos relevante observar, somado à importância da escuta, o caráter sinestésico da aprendizagem especialmente no que se refere às dinâmicas das culturas de tradição oral.

Dentre os benefícios proporcionados por um ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana, destacam-se: práticas musicais que ofereçam experiências significativas para os sujeitos envolvidos no processo educativo; vivências musicais diversas que possibilitem, ao indivíduo de um determinado contexto, conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o próprio; ampliação estética a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas; visão ampliada dos valores culturais/musicais da sociedade (Queiroz, 2017). Uma educação vocal para cantos populares do Brasil culturalmente situada requer uma abordagem que não se propõe universal, neutra ou estática, mas que está profundamente conectada aos contextos culturais e sociais nos quais acontece, ora se adaptando a eles, ora oferecendo ferramentas para sua contestação e modificação.

3. Cantos populares e decolonialidade

A discussão aqui feita sobre cantos populares do Brasil encontra inspiração no debate sobre colonialidade. Em trabalhos anteriores (Valle, 2023. Valle; Mariz, 2023b), tecemos relações entre a pedagogia vocal, cantos populares e a discussão decolonial. A revisão dos valores estéticos e pedagógicos defendida passa por uma perspectiva ampliada e uma revisão e ação política sobre a realidade que nos cerca. Nesse sentido, apresentaremos apontamentos iniciais sobre as relações entre o ensino dos cantos populares do Brasil e a agenda decolonial, no intuito de repensar as estruturas de violência simbólica e

cultural, assim como questionar cânones vocais e estéticos para um encaminhamento de práticas direcionadas à liberdade criativa e reconhecimento de nossas referências e histórias.

O conceito de colonialidade pode ser expresso como uma dominação de conhecimentos, valores e modos de ser que são impostos a outra cultura por um violento sistema de dominação. Mignolo (2017) define colonialidade como “a matriz ou padrão colonial de poder, a qual ou o qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade)” (Mignolo, 2017, p. 13). Rufino (2023) afirma que a violência colonial não se reduz aos limites materiais da existência, mas avança no “ataque aos corpos sensíveis, sistemas vivos, memórias e fortalecimento de práticas de controle do poder, do saber e do ser” (Rufino, 2023, p. 4). Assim, a colonialidade funciona como estratégia de manutenção de privilégios, mesmo após a libertação das colônias. Ela atua em diversas esferas como administração sócio-geopolítica, controle de conhecimento, de recursos naturais, influencia nas formas de trabalho, no capital etc. A colonialidade está pautada em pilares que estruturam o mundo moderno, como o racismo, o capitalismo, o cristianismo, o sistema heteropatriarcal. Mignolo (2017) destaca como tais pilares operam como estratégia para manter privilégios enunciativos:

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias (Mignolo, 2017, p. 18).

Sobre isso, Rufino (2019) afirma que a problemática do conhecimento é étnico-racial. O conceito de decolonialidade é descrito como uma resposta necessária às macronarrativas ficcionais que escondem, por trás das afirmações de progresso, violências, abusos e apagamentos coloniais. A decolonialidade, conceito originado no terceiro mundo, não se pretende a nova verdade universal.

A decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se, antes, de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Estes não estão alheios ao pensamento decolonial, mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (Mignolo, 2017, p. 15).

A consideração do corpo no debate decolonial é um aspecto a ser destacado, já que a discussão envolve não somente o entendimento intelectual de conceitos, mas também a vivência dos envolvidos e a percepção bio-gráfica do corpo racializado (Mignolo, 2017). Este ponto é fundamental para a compreensão de uma epistemologia fronteiriça e construção de uma política do conhecimento pautada nas experiências dos indivíduos em histórias locais marcadas pela colonialidade. O pensamento decolonial afirma ainda a necessidade do compromisso entre teoria e prática e que “não há outra maneira de saber, fazer e ser decolonialmente, senão mediante um compromisso com a desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017, p. 23).

Seguindo a concepção de uma ação reflexiva e trazendo a discussão para realidades brasileiras, Rufino descreve decolonialidade como “ações inscritas em diferentes temporalidades que confluem em luta ontológica/epistemológica contra o colonialismo/eurocentrismo” (Rufino, 2021, p. 6).

Atos paridos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, **ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante.** [...] Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento (Rufino, 2021, n.p., grifo nosso).

Apagamento, silenciamento e produção de esquecimento são ações violentas desse sistema de dominação que desqualifica e destrói comunidades, culturas, maneiras de enunciar o mundo, vidas. “Existe uma face da colonização que se dá pela dominação de cosmogonias; que perpassa por meios de ensinar/escolarizar” (Rufino, 2021, n.p.). A educação, tantas vezes na história fundida com a catequização, opera nas esferas sensíveis da existência e pode promover a introjeção da condição de subordinação dos seres, sendo instrumento para o que Freire (1970) nomeia de assalto desumanizante.

Sobre os compromissos travados no debate colonial, destacam-se o engajamento com a legitimação de outros saberes e seus agentes, assim como o reposicionamento de narrativas, o fortalecimento de formas de educação multiculturais e a elaboração de pedagogias decoloniais (Rufino, 2019). Ressaltamos a diferença entre escolarização e educação como uma perspectiva para repensar a educação vocal a partir da cultura popular, uma vez que as macrotendências ocidentalizantes geram um silenciamento de vozes fora do modelo hegemônico, e essas vozes, muitas vezes, são as nossas.

Assim, uma educação para a decolonialidade não se pretende neutra ou apaziguadora de conflitos, mas enxerga neles caminhos criativos para o avançar de perguntas, diálogos e ações reflexivas. Destacamos ainda o caráter de inacabamento da educação, assim como sua possibilidade de operar como prática de liberdade, atuando em dimensões como autoconhecimento, cura, reinvenção de seres, reposicionamento de narrativas, recuperação de histórias. A educação comprometida com tal agenda, por atuar na formação de pessoas, abrangendo inclusive seus aspectos subjetivos, torna-se importante espaço para a ação decolonial, uma vez que a proposta visa não apenas reconstruir histórias, mas transformar a forma como são contadas, as relações existentes, as categorias, os sistemas de classificação. “Um dos objetivos da decolonialidade é transformar os termos da conversa e não só seu conteúdo” (Mignolo, 2017, p. 17).

O debate decolonial é trazido aqui como caminho para que possamos rever perspectivas acerca não apenas de estéticas vocais, pedagogias ou composições de currículos, mas formas monológicas de perceber o mundo, monoculturas do pensamento, crononormas² (Para descolonizar [...], 2021). A partir da discussão colocada, afirmamos que as vozes estão envolvidas em teias epistemológicas e que é preciso considerar essa dimensão na abordagem dos cantos populares. Instiga-nos pensar sobre como a pedagogia vocal pode se relacionar com vozes não hegemônicas, uma vez que elas são elementos intrínsecos aos cantos populares do Brasil.

² Crononorma refere-se a conceituações estáticas que naturalizam e cristalizam conceitos forjados em determinado momento histórico e contexto cultural. É a ideia de que as coisas sempre foram como são (Para descolonizar [...], 2021).

4. Cantos populares do Brasil: traços e discursos

Em trabalho recente, abordamos algumas características dos cantos de música popular brasileira destacadas pela bibliografia, entre elas: pluralidade técnica e estética; identidade vocal; genealogia vocal; processos entoativos; técnica vocal a serviço da canção; processos de escuta/dinâmicas da tradição oral. Tais características podem auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas voltadas ao segmento, assim como direcionar estética e filosoficamente processos de educação, condutas e performances vocais. Discorreremos a seguir sobre os tópicos.

Sobre a pluralidade técnica e estética nos cantos populares do Brasil, foi ressaltado que existem múltiplas formas aceitas para cantar música popular brasileira e que a diversidade é um elemento caracterizador do nicho. É sabido que nenhuma manifestação cultural nasce pura, emancipada de outras referências, mas destacamos que, na canção popular do Brasil, a diversidade é um valor estético. “Diferente de outros mundos musicais onde existe uma tendência à homogeneização de timbres e/ou onde o próprio mercado para cantores requer vozes *standard*, na música popular isso é subvertido” (Valle; Mariz, 2023b, p. 8). Neste sentido, a diversidade é colocada aqui não apenas como uma opção pedagógica, mas como elemento constituinte desses cantos.

A construção de identidades vocais marcantes é um elemento destacado nos cantos populares do Brasil. Observa-se que essas identidades estão conectadas às diferentes redes culturais e variedade de gêneros abarcadas pelo termo música popular brasileira e que se relacionam, ainda, com os filtros particulares e a tríplice relação indivíduo-cultura-sociedade abordados anteriormente. Os processos entoativos ou o traço de fala informal presente no canto é uma das características mais ressaltadas pela bibliografia como traço definidor do estilo. Apontamos para as relações entre fala e natureza enunciativa das culturas de tradição oral, ressaltando sua vocação para veicular saberes, memórias e histórias não hegemônicos, assim como sua potência como ferramenta de enunciação e (re)invenção de si. Joana Mariz afirma que

[...] a relação com a entoação, acho que é fundamental. Muitas vezes, quando as pessoas vêm de outras referências, elas têm uma relação mais íntima com a melodia, ou então com fazer exatamente o gesto vocal do cantor x que elas gostam e tal, e acho que é muito, muito parte constituinte desse ensino, criar uma relação apropriada com relação à entoação no canto, ou seja, como diz o Luiz Tatit, a voz que fala na voz que canta. Isso é uma coisa que é muito importante o cantor popular encontrar, mesmo que depois ele vá negar de alguma forma. Não é que eu ache que todo mundo tem que ser um Gilberto Gil, que todo mundo tem que ser o Luiz Tatit, não é isso, mas tem que ter uma relação com o texto que tá sendo entoado ali naquela melodia. Isso é uma grande ferramenta também no trabalho técnico (Mariz *apud* Valle, 2023, p. 257).

O destaque dado ao fato de a técnica vocal estar a serviço da canção em grande parte do repertório ressalta diferentes valores regendo a estética desses cantos. O canto como atividade de alto grau de dificuldade técnica nem sempre é o objetivo a ser alcançado nas interpretações ou o único quesito capaz de chancelar um bom cantor popular. Ressaltamos a emergência de saberes e valores de cada estilo operando fortemente via tradição oral nas condutas performáticas. Apontamos ainda que nem sempre é a letra da canção a principal norteadora das condutas vocais, mas que há diferentes textualidades (Martins, 2003) atuando nessas escolhas.

A genealogia vocal (Diniz, 2003. Machado, 2012) ou, em outras palavras, a influência de vozes e posturas criativas de gerações anteriores via processos de escuta e observação é trazida aqui como elemento formativo e inspirador para o artista de hoje. Os processos de escuta como procedimento pedagógico para aquisição de linguagem musical, repertório, história dos gêneros, percepção musical, como norteadores para o treino de técnica vocal, entre outros, formam uma rede com os tópicos anteriores – genealogia vocal, processos entoativos, pluralidade de formas de cantar. Essa rede aponta para a necessidade de uma consideração mais aprofundada das dinâmicas de tradição oral na abordagem dos cantos populares do Brasil, situando-as não apenas como manual para atividades pedagógicas, mas também como caminho para o estabelecimento de diálogo com epistemologias cujos repertórios derivam. Esse diálogo é importante por entendermos que os cantos populares trazem em si diferentes princípios de explicação de mundo (Rufino, 2019) e sentidos de realidade.

As características dos cantos populares destacadas anteriormente e suas redes culturais muitas vezes não são consideradas por encaminhamentos pedagógicos que se pretendem neutros. Esses encaminhamentos não raramente distorcem e/ou subjugam a diversidade vocal e artística e se pautam em ideologias que visam uma homogeneização que vai muito além da estética vocal. A partir da discussão apresentada, assim como de entrevistas com professores e de nossa própria experiência tanto como aluna quanto como docente de canto, pudemos observar traços de colonialidade no ensino dos cantos populares do Brasil. Entre eles:

A abordagem vocal a partir de referenciais técnico-estético-teóricos restritos, onde as vozes são classificadas num sistema que está fortemente imbricado a um dado contexto cultural; um treinamento técnico considerado como “padrão” focado em competências vocais que, fora do repertório do qual se derivam, se tornam pouco úteis; a escolha (e recusa) de timbres e fraseados musicais; a predileção por ornamentos como vibratos e melismas em detrimento de outros considerados como “erro”, “quebra”, “desafinação” ou “ruído”; a escolha da tessitura vocal onde se desenvolverá um repertório, escolha esta que tende a excluir ampla possibilidade de alturas e sonoridades, a depender do que se valoriza no contexto cultural ao qual a canção se insere; a forma como se orienta posturas corporais “desejáveis” para o canto técnica e expressivamente etc. (Valle; Mariz, 2023b, p. 3).

Foram observadas lacunas nas abordagens pedagógicas que também podem ser relacionadas a traços coloniais nas filosofias de educação. Entre elas: poucos trabalhos de canto no âmbito coletivo (a não ser o trabalho com coros), menor espaço para o diálogo crítico junto aos alunos, poucas disciplinas abordando o corpo de forma holística, pouco espaço para dinâmicas que envolvam experimentação e criação, a crença de que a expressividade e a criatividade só podem existir posteriormente a um domínio técnico, isolamento e supervalorização da técnica vocal em detrimento de outros aspectos também fundamentais no fazer artístico, entre outros. “Formam-se, assim, novos cânones técnico-estéticos que, ainda que referenciados em manifestações populares, não dão conta da pluralidade de cantares e tendem a excluir ou silenciar a diversidade cultural” (Valle; Mariz, 2023a, p. 3).

5. Diretrizes para o ensino dos cantos de música popular brasileira

A partir da discussão apresentada, elaboramos dez diretrizes para o ensino dos cantos de música popular brasileira no intuito de auxiliar professores que desejam atuar no nicho. São elas: 1) diversidade, 2) interatividade, 3) performance, 4) criação e experimentação, 5) abordagens corporais integradas, 6) saúde vocal, 7) dimensão crítica, 8) ensino humanizado, 9) estruturação musical, 10) ensino culturalmente situado. Essas diretrizes percorrem principalmente duas dimensões: a formação do professor de canto e sua atuação profissional. Tais formulações não se propõem como método ou fórmula fechada para atuações pedagógicas.

Operando numa perspectiva filosófica do trabalho vocal, neste artigo optamos por não adentrar na esfera das atividades práticas, por compreender que tal proposição deve estar relacionada às especificidades dos contextos culturais e que fazê-lo iria requerer outro modelo de argumentação. Assim, as diretrizes buscaram trazer amplitude para abarcar a diversidade de propostas práticas em seus contextos e realidades e delimitações para traçar encaminhamentos para uma educação vocal comprometida com a diversidade cultural própria dos cantos populares, assim como a valorização de nossas histórias, trajetórias, narrativas e identidades. Apontamos para uma perspectiva não totalizante da proposta e para a necessidade de adaptações a depender do contexto de aplicação.

A primeira diretriz, diversidade, foi tratada em quatro vetores. Ligada 1) aos diferentes gêneros que compõem a música popular brasileira, seus repertórios e estéticas; 2) aos procedimentos vocais adotados pelos cantores; 3) às variadas propostas artísticas, ainda que dentro de um mesmo segmento ou gênero; 4) às formas de transmissão destas músicas e aos processos pedagógicos utilizados. Destacamos que os valores do nicho, como a importância da construção da identidade do intérprete, a heterogeneidade de procedimentos técnico-vocais adotados, assim como o caráter entoativo ligado aos gestos vocais, são tópicos que evidenciam a diversidade como elemento constitutivo dos cantos populares.

Interatividade, a segunda diretriz, foi pensada em três vetores. A primeira diz respeito à relação professor e aluno(s). Reconhecemos como fundamental que o diálogo entre as partes se estabeleça para uma condução satisfatória do processo de ensino-aprendizagem vocal, visto que existem muitas formas de trabalhar técnica, estética e expressivamente uma voz. É preciso que o professor desenvolva uma escuta do(s) aluno(s) em suas expectativas e desejos como um dos elementos norteadores do processo pedagógico. A segunda vertente sobre interatividade relaciona-se à necessária troca entre a pedagogia vocal com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, não raramente, o professor de canto trabalhará em conjunto com outros profissionais para a promoção de um aprendizado mais efetivo. A terceira dimensão destaca a pesquisa como ferramenta de interações entre áreas do saber. Segundo Queiroz (2020), por sua natureza inovadora e potencial facilitadora do emergir de realidades locais, a pesquisa é também um dos procedimentos formativos em música, que pode ser utilizado como estratégia de ruptura colonial. Ressaltamos aqui a importância da pesquisa tanto na esfera da formação do professor quanto como procedimento didático a ser utilizado com alunos de canto.

A performance, terceira diretriz elencada, é abordada não apenas como ponto de culminância no processo de educação musical, mas também como um meio para que a educação aconteça. Assim, a performance é uma forma de pedagogia capaz de englobar atividades necessárias ao ensino de música, como dinâmicas

ligadas ao desenvolvimento da escuta e percepção dos sons, criação musical, técnica vocal, abordagens do corpo do aluno-cantor, entre outras. Destacamos ainda a performance como aspecto fundamental no funcionamento e modos de transmissão das culturas de tradição oral. Assim, considerando a pluralidade de contextos culturais dos cantos populares do Brasil, ressaltamos que a performance faz uso da rede musical-cultural-técnica-expressiva-simbólica e não se restringe à simples repetição de trecho musical. É fundamental que essa rede de elementos que envolve a performance seja abordada nas aulas de canto.

A quarta diretriz, criação e experimentação, são aspectos destacados como pouco abordados nas aulas de canto. Essa escassez pode ser relacionada a uma ferida deixada pelo modelo de educação hegemônico conservatorial. Esse modelo privilegia certas formas de canto, engessa maneiras de ensinar e aprender e pouco possibilita abordagens criativas. Suas práticas tendem ainda a tirar a legitimidade tanto dos processos quanto de seus produtos por meio de uma ideologia que busca homogeneizar estéticas e visões sobre música. Destacamos a importância de dinâmicas que promovam criação e experimentação nos processos pedagógicos para cantos populares, uma vez que é comum que os repertórios tragam essas características. Ressaltamos ainda o tema não apenas como competência artística para um produto final, mas também como ferramentas no processo de aprendizagem musical e, ainda, formas de diálogo do sujeito com o mundo contemporâneo, instrumento de expressão e ferramenta política para transformação da realidade.

As abordagens corporais, quinta diretriz, foram também destacadas como pouco presentes nas aulas de canto. Considerando o corpo na perspectiva da aprendizagem, ressaltamos que ele deixa de ser apenas um meio para aprender algo, mas que nele se configura a aprendizagem em si. Trabalhar o corpo de forma holística e com finalidades múltiplas é uma abordagem necessária ao ensino de canto por, entre outros aspectos, abrir caminhos para a expressão do cantor em conexão com a música, seu contexto cultural, temporal e comunitário. Ressaltamos ainda a busca por um processo de ensino-aprendizagem que aborde a expressividade não apenas pelo caminho da voz, mas que se faça híbrido, cruzando áreas e contribuindo para trabalhos artísticos diversos.

A sexta diretriz destaca que é fundamental que a abordagem pedagógica respeite pressupostos relativos à saúde vocal. Para isso, é preciso que o professor se mantenha atualizado com relação às pesquisas sobre anátomo-fisiologia vocal e que trabalhe, sempre que necessário, em equipe com outros profissionais da voz, como fonoaudiólogos e médicos. A ampla variedade de linguagens e procedimentos vocais provenientes dos diferentes mundos musicais é um desafio para o professor, já que, além de conhecer as estéticas dos cantos, é preciso saber orientar uma diversidade de condutas, mantendo a atenção à saúde vocal.

A dimensão crítica, sétima diretriz, deve estar presente nas aulas como um aspecto inerente ao ato de cantar. A descontextualização sociocultural de aplicações pretensamente neutras de métodos de canto e a abordagem isolada de conteúdos práticos não contemplam a demanda de perspectivas críticas da educação musical contemporânea. Além do debate sobre a inclusão da diversidade de músicas, cantos e culturas no processo de educação, é preciso que sejam desenvolvidas ferramentas para uma abordagem crítica junto aos alunos, tanto dos conteúdos culturais trabalhados como dos processos vivenciados. As ferramentas pedagógicas devem auxiliar ainda na promoção de diálogo entre o conteúdo e as realidades

locais. A união entre dimensão crítica e fazer prático devolve à educação seu caráter ativo como instrumento político de transformação.

O ensino humanizado, diretriz de número oito, propõe a revisão de ideologias que estruturam os processos de educação musical e de discursos sobre alta performance a qualquer custo, comprometendo a saúde física, psíquica e emocional dos envolvidos. A discussão reafirma ainda o papel do professor de canto como educador, não como um treinador de atletas da voz. Esta perspectiva confere ao trabalho pedagógico vocal o papel de agente contribuinte na formação de pessoas. Destacamos a aproximação entre a pedagogia vocal e as perspectivas contemporâneas da educação musical como um dos possíveis caminhos na construção de arsenal teórico e ferramentas práticas para um ensino efetivo na dimensão técnica que não se descuidar de uma perspectiva mais ampla de formação para o (auto)cuidado e convivência.

A nona diretriz afirma a importância da inserção de conteúdos relativos à estruturação musical úteis aos repertórios abordados na formação do cantor popular, assim como o desenvolvimento da percepção musical e da teoria musical. Esses assuntos são elencados aqui por serem eixos estruturadores dos repertórios abordados. Apontamos ainda a existência de lacunas na educação formal com relação à compreensão de preceitos e estruturas de outras tradições musicais que também constituem a música popular brasileira (como negras, indígenas etc.). A seleção dos conteúdos de estruturação musical e a estratégia pedagógica utilizada para seu ensino devem estar conectadas às demandas do repertório praticado e ao perfil do(s) aluno(s).

Ensino culturalmente situado, décima diretriz, busca uma alternativa a modelos pedagógicos pautados em ideologias que se pretendem únicas e proposições técnicas e estéticas fechadas. A reflexão aqui colocada investiga formas de aproximação da aula de canto com as dinâmicas culturais referentes aos repertórios abordados. Considerar as realidades culturais no trabalho vocal melhora todo o ensino de canto, já que uma variedade de decisões é tomada a partir delas, como: escolha de repertório, abordagem técnica, escolhas estéticas, de expressividade, linguagem musical, entre outros. Ressaltamos ainda que a aula de canto não é capaz de substituir a vivência do cantor nos ambientes culturais, inclusive como mecanismo para aprender a cantar, mas que nossa abordagem incentiva essa inserção e busca se aproximar dela.

Conclusões

O artigo buscou apresentar reflexões envolvendo o ensino dos cantos de música popular brasileira na atualidade, assim como sua inserção nos contextos formativos de professores. Optamos por uma perspectiva pedagógica vinculada às discussões culturais, assim como aos debates sobre diversidade caros ao objeto estudado. A discussão decolonial foi trazida para embasar perspectivas críticas de abordagens vocais que despotencializam os cantos populares. Através de contextualização histórica e política, foi possível observar que os cantos estão conectados a redes epistemológicas que estruturam jeitos de ser, pensar e agir no mundo, e que lidar com vozes nesta perspectiva é lidar com princípios de realidade. A partir da discussão relacionada às culturas de tradição oral, foi possível reposicionar, ainda, os cantos populares como lugares de inscrição de memórias e saberes não hegemônicos.

Logo, a abordagem de cantos populares do Brasil precisa ir além da simples proposição de repertório sob os mesmos preceitos conservatoriais que dominam o cenário da educação formal em música. Como caminho para tal feito, a pesquisa apontou que existem práticas que são como métodos, e que a consideração delas pode oferecer uma gama tanto de saberes como de formas de estruturação e transmissão desses conhecimentos (outros modelos classificatórios, epistemes, formas de pedagogia). Destacamos ainda que essa argumentação está conectada a uma agenda decolonial que sugere o reposicionamento de saberes hegemônicos, o comprometimento com a legitimação de outras vozes, assim como com o não esquecimento de agentes, histórias, narrativas que sofreram processo de apagamento.

Os cantos populares do Brasil fazem emergir inscrições não hegemônicas, uma vez que elas são elementos intrínsecos desses cantos e que o debate sobre sua abordagem pedagógica passa por perspectivas amplas e contextualizações regionais, históricas, políticas, estéticas, além daquelas não menos importantes, técnicas e expressivas. Esses cantos requerem ainda uma revisão de valores sobre música, legitimidade musical e beleza, assim como uma escuta ampliada e flexibilizada que considera os valores de cada mundo musical.

A partir das discussões levantadas, desenvolvemos dez diretrizes para o ensino dos cantos de música popular brasileira no intuito de auxiliar professores que desejem atuar no nicho. Tais diretrizes não se propõem como método fechado e são passíveis de adaptação de acordo com os contextos de implementação. O trabalho aponta para a consideração das diferentes linguagens e contextos culturais pela pedagogia vocal, assim como a investigação das situações de aprendizagem nos processos de transmissão musical. Tais formulações nascem do intento de abordar os cantos populares do Brasil a partir de perspectivas que legitimem e empoderem seus agentes.

Referências

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, v. 13, n. 20, p. 95-122, 2002.
- CONGRESSO Internacional de Estudos Afrodiaspóricos. [s. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (563 min). Publicado pelo canal Sesc RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6CVIXg9lps&t=10408s>.
- DUNBAR-HALL, Peter. Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, p. 60-78, 2009. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/DunbarHall8_2.pdf.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, p. 25-35, 1997. Trad. Oscar Dourado.
- LATORRE, Consiglia. *A estética vocal no canto popular do Brasil: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2002.
- MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a Vanguarda Paulista*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MACHADO, Regina. *Da intenção ao gesto interpretativo: análise semiótica do canto popular brasileiro*. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARIZ, Joana Souza de. *Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo*. 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110657>.

MARIZ, Joana Souza de. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. *Música Popular em Revista*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 117-134, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MARIZ, Joana Souza de. Estratégias metodológicas para o ensino do canto popular. In: CURSO DESPERTE SUA VOZ, 1., 2021, Paraíba. *Anais eletrônicos* [...]. Paraíba: UFPB, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrxqishykrC>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MARIZ, Joana Souza de. A formação do professor de canto. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DA VOZ CANTADA, 2., 2021, São Paulo. *Anais eletrônicos* [...]. São Paulo: Santa Marcelina, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybjc4ao6hle&t=477s>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MARTINS, Maria Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Língua e literatura: limites e fronteiras. *Letras*, n. 26, Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UFSM, p. 63-81, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, p. 12-32, 2017. Originalmente publicado em BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (org.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. 1. ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. Trad. Marcus de Jesus Oliveira.

NÚÑEZ, Geni. Perspectivas guarani sobre binarismos da colonização: caminhos para além das monoculturas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 15, n. 40, e0101, dez. 2023.

PARA DESCOLONIZAR é preciso descatequizar. [s. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (58 min). Publicado pelo canal Católicas pelo Direito de Decidir. Entrevista com Geni Núñez. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hsbDx8we73A>.

PICOLLO, Adriana Noronha. *Canto popular brasileiro: a caminho da escola*. 2003. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PICOLLO, Adriana Noronha. *O canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa*. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, Goiás, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *Debates Unirio*, n. 18, p. 163-191, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação superior em música que precisamos no Brasil: dos cânones da colonialidade às opções decoloniais. In: SEMINÁRIO DO GRUPO PET (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL), 2., 2020. Minas Gerais. *Anais eletrônicos* [...]. Minas Gerais: Unimontes, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ksicn0bxU-g>. Acesso em: 16 jan. 2021.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

MARTINS, Mariana Moraes de Miranda Montenegro; STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso; RUFINO, Luiz. As Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da Educação Ambiental. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, v. 10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/19738>.

SANDRONI, Clara. Práticas de ensino e aprendizagem do Grupo de Estudos da Voz (GEV-RJ) e seus desdobramentos. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANDRONI, Clara. *O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente*. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VALLE, Simone Franco. *Aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira*. Rio de Janeiro, 2023. 270 f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

VALLE, S. F.; MARIZ, J. S. Educação vocal é um fenômeno culturalmente situado. Reflexões pedagógicas para o ensino dos cantos de música popular brasileira. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João del-Rei. *Anais [...]*. Minas Gerais: ANPPOM, 2023a. p. 1-15. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1963/public/1963-7906-1-PB.pdf.

VALLE, S. F.; MARIZ, J. S. Aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira perspectivas práticas e uma proposta de implementação pedagógica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João del-Rei. *Anais [...]*. Minas Gerais: ANPPOM, 2023b. p. 1-15. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1965/public/1965-7907-1-PB.pdf.

Simone Franco Valle é doutoranda em educação musical pelo PPGM- UFRJ com pesquisa sobre o ensino dos cantos de música popular brasileira. Possui mestrado em educação musical (UFRJ) e especialização lato sensu em pedagogia vocal (FASM). É licenciada em música pela UNIRIO. simone.francov@gmail.com



A *Opus* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).