DOI 10.20504/opus2026.32.35
Dossiê A pesquisa em Pedagogia Vocal na atualidade brasileira: recortes e diálogos interdisciplinares

# Em busca de uma pedagogia decolonial para o ensino do canto popular: relato de uma educadora e pesquisadora

Marcela **Velon**
https://orcid.org/0000-0002-8385-3118
(UNIRIO, Brasil)

**Resumo:** Enquanto refletimos intensamente sobre os possíveis caminhos para a elaboração de pedagogias vocais que possam abranger as diversas expressões de cantos do Brasil - urbano e rural - o debate acerca da urgência em decolonizar os espaços de construção de conhecimento nos atravessa impetuosamente. É possível construir uma pedagogia vocal, neste âmbito, sem considerar a multivocalidade das lutas contemporâneas por justiça social? A partir desta pergunta, movo a escrita do presente artigo que é, ao mesmo tempo, um relato de experiência e uma tentativa de prosseguir com algumas reflexões levantadas em pesquisas anteriores que dizem respeito ao enorme campo de experiências e saberes entrelaçados do canto popular brasileiro. Para tal, recorro aos conceitos de colonialidade, de Anibal Quijano (2005), e colonialidade de gênero, de Maria Lugones (2019), referências desde o doutoramento em Música (Velon, 2022).

**Palavras-chave:** Canto popular brasileiro. Pedagogia vocal. Canto coral. Decolonialidade. Feminismo.

**In search of a decolonial pedagogy for the teaching of popular singing: Report of an educator and researcher**

**Abstract:** While we reflect intensely on the possible paths for developing vocal pedagogies that can encompass the diverse expressions of singing in Brazil, urban and rural, the debate about the urgency of decolonizing the spaces for the construction of knowledge crosses us impetuously. Is it possible to build a vocal pedagogy, in this context, without considering the multivocality of contemporary struggles for social justice? Based on this question, I lead the writing of this article, which is, at the same time, an experience report and an attempt to continue some themes raised in previous research regarding this enormous field of intertwined experiences and knowledge that is Brazilian popular singing. To do this, I use the concepts of coloniality, by Anibal Quijano (2005), and gender coloniality, by Maria Lugones (2019), references from my doctorate in Music (Velon, 2022).

**Keywords:** Brazilian popular singing. Vocal pedagogy. Choir. Decoloniality. Feminism.

VELON, Marcela. Em busca de uma pedagogia decolonial para o ensino do canto popular: relato de uma educadora e pesquisadora. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), João Pessoa, v. 32, e263235, p. 1-18, 2026. http://dx.doi.org/10.20504/opus2026.32.35
Recebido em 28/02/2025, aprovado em 26/12/2025, publicado em 28/10/2026
Editor Responsável: Dr. Vinícius Eufrásio
Editores de Seção: Dra. Joana Mariz e Dra. Viviane Kubo

Para começar a partilha deste tema tão desafiador quanto transformador, compreendo que é preciso resgatar a origem do termo decolonialidade de sua reincidência nas redes sociais, pois se encontra muitas vezes esvaziado de sua complexidade. Nas trocas com colegas do campo da música, percebo um desconhecimento acerca do termo, cujo sentido poucas vezes foi extraído dos teóricos que originaram esses conceitos ou daqueles que dão prosseguimento ao seu desenvolvimento.

O conceito de colonialidade foi cunhado por Anibal Quijano, sociólogo peruano, na década de 1980 (Mignolo, 2017). Quijano (2005) denominou de 'colonialidade do poder' o processo de racialização que se deu a partir da invasão das Américas, no século XV, com o intuito de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista, desenvolvendo posteriormente e gradualmente, como consequência, o capitalismo mundial.

Para alcançarem tal objetivo, destaco o fato de os colonizadores utilizarem a repressão, em diferentes medidas, das "[...] formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade" (Quijano, 2005, p. 121), além destes mesmos serem obrigados a aprender a cultura dos dominadores e "[...] tudo que fosse útil para a reprodução da dominação" (Quijano, 2005, p. 121) em qualquer campo do conhecimento humano.

Esse sistema, que começou a se formar com a noção de América, tem em comum três elementos centrais que ocasionam sua influência tanto em nossa vida cotidiana na América Latina, como também na totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo (Quijano, 2005).

A partir de Quijano, Maria Lugones (2019, 2008) propôs uma releitura sobre a colonialidade do poder, ao considerar que o conceito viria acompanhado por gênero ('colonialidade de gênero') e, por sua vez, pela heterossexualidade, pois segundo Lugones "[...] a imposição colonial dos gêneros atravessa questões ecológicas, econômicas, governamentais, atravessa o mundo dos espíritos, o conhecimento, bem como as práticas diárias que nos ensinam a cuidar do mundo ou a destruí-lo" (Lugones, 2019, p. 357).

Lugones (2019) considera o conceito de interseccionalidade como fundamental para se romper com a lógica das categorias dicotômicas e hierarquizadas - homem\mulher, forte\fraco, objetivo\subjetivo, mental\corporal, racional/intuitivo etc. - fundantes do pensamento moderno, colonizador, eurocentrado e universalizante - onde o homem branco europeu seria a maior referência. Os binarismos antagônicos provenientes desse processo de dominação e exclusão social estarão presentes também no campo musical – como foi visto por Susan McClary (2002) e a própria pesquisadora (Velon, 2022).

A partir desta breve exposição, podemos refletir sobre as consequências desse padrão imposto aos inúmeros povos originários do planeta Terra que passaram e seguem passando pelo processo extremamente violento e desumano que é a colonização. Para escaparmos desse ciclo tão longo, desse "carrego colonial", como sintetizou Luiz Rufino (2019), precisamos nos reeducar.

Em verdade, a luta anticolonial (combativa) em Abya Yala[1] sempre existiu. Desde os primeiros

[1] Nome dado pelos povos Kuna no Panamá e Colômbia e pela nação Guna no Panamá ao território que compreende as terras invadidas pelos europeus no século XV quando passou a ser chamado "América".

africanos escravizados e arrancados de seus vilarejos ancestrais, forçados a atravessar Kalunga, sobrevivendo a situações inimagináveis até chegar às Américas. Desde os primeiros indígenas que foram perseguidos, oprimidos e massacrados em suas sagradas terras; tanto por combate direto ou pela exploração intensa de trabalho forçado, ou ainda, doenças trazidas pelos invasores. Esses inúmeros povos sempre resistiram e seguem resistindo por séculos, seja pelo uso de seus instrumentos sagrados, por suas diferentes formas de organizar os sons, por suas vozes múltiplas, seus corpos dançantes; seja por suas formas de organização social e política, suas subjetividades; seja por diversas narrativas e iconografias; seus símbolos, práticas preservadas graças à cultura oral.

A decolonialidade está no âmbito das ações que buscam superar as consequências dessa ideologia desumanizante que são, como Vandana Shiva (2003) definiu, as monoculturas da mente. Shiva (2003) discorre sobre a incapacidade de parte da população mundial para enxergar a riqueza que existe na diversidade e até mesmo a própria diversidade, em diferentes âmbitos - desde os ecossistemas até a existência dos povos. Por exemplo, a colonização da cultura e da floresta surgiu por meio da idéia de produção em série; onde "[...] tudo deve ser explorado" (Shiva, 2003, p. 31) e, nesse processo, os povos originários são levados a perder seu conhecimento, sua autonomia e o poder sobre suas vidas. "A simbiose cede lugar à competição, à dominação e à condição de descartável" (Shiva, 2003, p. 33).

Sabemos o que acontece quando destruímos as florestas, os rios, os ecossistemas. As mudanças climáticas estão, a cada ano, demonstrando claramente as consequências. Quais serão os reflexos quando culturas milenares se perdem, ou quando perdemos a oportunidade de nos religarmos às culturas de nossos ancestrais ou, ainda, quando perdemos a oportunidade de conhecer culturas diferentes das nossas? Talvez a resposta para essa pergunta seja um dos primeiros tópicos a serem debatidos quando pensamos a relevância de elaborarmos uma pedagogia vocal decolonial, principalmente no contexto dos povos do Sul Global e, em nosso caso, da América Latina.

## 1. Início da transformação no campo da formação em pedagogia vocal para o canto popular

A partir dessa breve exposição sobre colonialidade e decolonialidade, gostaria de trazer o relato sobre minha experiência no processo de construir uma proposta de pedagogia vocal inserida nas lutas anticoloniais e decoloniais.

Considerando o conceito de "saberes localizados" (Haraway, 2009), assumo minha posição parcial na escrita, pois "O feminismo ama outra ciência: a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido." (Haraway, 2009, p. 31).

Em 2013, quando era educadora musical no segmento da educação infantil de uma escola particular, tive uma forte crise de refluxo e, por consequência, desenvolvi uma fenda vocal. Há algum tempo estava insatisfeita com esse trabalho, pois havia a exigência de muita rigidez no trato com as crianças, muito esforço vocal, e isso acabava por me distanciar da prática como cantora, professora de canto e de

meus valores sobre a Educação, sobre o mundo que sonho um dia ser possível viver. O refluxo surgiu para me reorientar.

Juntamente, me incomodava a lacuna em pedagogia vocal existente em minha formação acadêmica, realizada, até então, a partir de duas graduações em Música (Bacharelado em MPB e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, finalizadas em 2007 e 2012, respectivamente) e uma pós-graduação em Musicoterapia (Conservatório Brasileiro de Música, CBM, 2010). Apesar de estudar canto regularmente com professores\as particulares de 1998 até 2009 - tendo iniciado com canto popular (aula coletiva), posteriormente sendo acompanhada por alguns anos com professores de canto lírico (individual), e voltando à aula de canto popular (individual) - sentia a necessidade de uma formação voltada para o ensino do canto, resumida apenas a uma disciplina optativa oferecida pela professora Mirna Rubim por volta de 2011-2012 na UNIRIO.

Diante do forte desejo de remediar esse problema para conseguir me dedicar com inteireza ao ofício que ansiava assumir por completo, busquei por cursos na cidade do Rio de Janeiro, e o resultado foi desesperançoso: Não havia opção alguma. Durante essa primeira sondagem, comecei a compreender o atraso em que se encontrava esse subcampo da formação em música.

O fato de não existir nenhuma disciplina de canto popular no Bacharelado de MPB da UNIRIO sempre me incomodou - e a muitos colegas. No entanto, durante a graduação ainda não era capaz de perceber o apagamento epistêmico que esse fato expunha. Para uma jovem de classe média, negra\pele clara, de vinte anos; o fato de não existir uma disciplina de canto popular numa instituição pública - que oferecia um Bacharelado em canto lírico - apenas reafirmava uma dupla realidade que se expressava fora dali, na estrutura de nossa sociedade: Tanto uma supervalorização da música erudita, quanto uma maior relevância dada aos instrumentos em relação à voz no campo da música popular.

Repetidamente a voz, o material sonoro primordial na canção brasileira (repertório que inclui letras), é negligenciada. Os primeiros estudos sobre a canção foram desvocalizados tal como o pensamento, como apresentado por Cavarero (2011), e isso nos soa ainda mais contraditório.

O interesse de estudos sobre a voz na canção começou a surgir na década de 1990, ao observarmos a maior profissionalização do professor de canto popular, quando essa classe buscou se aprofundar tanto no conhecimento sobre a fisiologia da voz cantada quanto nos diversos métodos desenvolvidos no campo da pedagogia vocal para o canto popular urbano e suas diferentes expressões, sendo considerado por Clara Sandroni (2017) como um subcampo emergente dentro do campo da música popular brasileira. Nesse mesmo trabalho, a autora afirmou que o canto popular começou a ter seu ensino aplicado em universidades brasileiras a partir de 1989 (Sandroni, 2017, p. 55), o que ocasionou consequentemente mais trabalhos em âmbito acadêmico. Ainda assim, muitos estudos que surgiram focavam na questão de ensino-aprendizagem do canto popular e aspectos técnicos até 2017 (Nestrovski, 2013; Sampaio et al., 2017), o que vem mudando desde então.

Um fato que explica esse fenômeno é observado, por exemplo, pela inexistência da cadeira de bacharelado em canto popular brasileiro na cidade do Rio de Janeiro ou, mesmo, de disciplina de canto popular tanto na UFRJ, onde existe apenas o Bacharelado em canto erudito até hoje, quanto na escola de

música da UNIRIO até novembro de 2021 – quando se deu a entrada da professora Clara Sandroni nesta instituição, passando a ser ofertada a disciplina Canto Complementar – onde existe o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira. Dessa forma, constatamos a dupla desvalorização do campo: tanto em relação ao "canto", quanto ao "popular", duas categorias que caminham amalgamadas nessa expressão. É um recorte que revela a herança da supremacia da palavra em relação à voz, bem como da música clássica (de concerto) em relação à popular, incluindo os sistemas pelos quais essas músicas são ensinadas (a primeira mediante a partitura, que, por sua vez, privilegia a visão e o mental; e a segunda por intermédio da oralidade, que privilegia a escuta e a corporalidade) (Velon, 2022, p. 219-220).

Essas são consequências da colonialidade no âmbito da estrutura da universidade pública do Rio de Janeiro - aqui apresentada a partir de um contexto específico que é o do ensino-aprendizagem do canto popular brasileiro - assim como, de forma mais ampla, nas epistemologias dominantes que não costumam ter como interesse o entendimento dos processos de criação e aprendizagem na cultura oral, bem como a preservação desses conhecimentos.

Ainda em 2013, sem aceitar o cenário exposto - anterior à realização da pesquisa acima transcrita - finalmente encontrei em São Paulo a Formação Integrada em Voz (FIV), oferecida pelo Centro de Estudos da Voz, CEV-SP, e coordenada pela professora-doutora Mara Behlau.

Ao longo de 2013 viajei para São Paulo para me dedicar às aulas presenciais - ainda não era comum cursar uma formação à distância, como se tornou após a pandemia - e integrei a segunda turma do FIV. Por não ser um curso voltado especificamente para o canto popular e para a pedagogia vocal, embora tratasse desses temas em aulas específicas, entendi que seria importante investir ainda na formação completa do Somatic Voicework ™ (SVW™). Muito bem indicada por colegas e professoras do FIV, foi oferecida em julho do mesmo ano pela professora\pesquisadora norte-americana, Jeanie LoVetri, quando ainda era realizada na Shenandoah University (Virginia, EUA).

Na mesma semana em que realizava o SVW™, descobri minha primeira gravidez[2] e, ainda, o resultado do processo seletivo para o mestrado em Música da UNIRIO. Em agosto de 2013 iniciei a pesquisa na qual analisei a carreira artística e a trajetória vocal da cantora Elizeth Cardoso, buscando integrar a abordagem da musicologia - inspirada pelo trabalho da querida professora e pesquisadora Elizabeth Travassos (2008) - o recém adquirido conhecimento a partir das ciências da voz e da escuta funcional e a proposta de Regina Machado (2012), a partir da análise que denominou de 'Qualidade Emotiva da Voz'.

Essas vivências foram o ápice de uma virada na minha formação, abrindo novos horizontes para pensar o ensino do canto e para as futuras pesquisas que então empreenderia.

## 2. O despertar para as questões de gênero no campo do canto popular

### *2.1 Elizeth Cardoso, uma mulher negra e cantora*

Buscando apoio após o parto (março de 2014), passei a integrar alguns grupos de mães, desde a dança materna à creche parental (que incluiria pais, mas na qual, em geral, só uma minoria

[2] Essa informação fará sentido mais adiante.

participava ativamente) e percebi que esses momentos me fortaleciam diante de um cotidiano de muitos desafios com uma recente maternidade somada a um difícil processo de pesquisa.

Escrever sobre canto popular e sobre uma mulher na música foi uma tarefa árdua. Era um campo onde encontrávamos poucas referências. Entre estas, estavam as de Adriana Piccolo (2006), Regina Machado (2012), Joana Mariz (2013) e Lívia Nestrovski (2013) - enquanto havia pouco diálogo (quase nenhum) com colegas da universidade. O trabalho mais próximo do que intentava escrever, realizado sobre canto popular na UNIRIO, havia sido o de Nestrovski (2013), pois trazia diálogo com aspectos abarcados pela musicologia.

Além disso, a pesquisa era sobre uma mulher negra. Havia apenas um tímido debate sobre racismo e nenhum sobre feminismo negro no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UNIRIO entre 2013-2015 - essa situação parece ter mudado nesses dez anos, pois recentemente foi criado o *Coletivo Negro e Grupo de Pesquisa Elza Soares*. Solitária, muitas vezes questionei a relevância da minha pesquisa e dos debates que pretendia suscitar.

### *2.2 Um coral ecofeminista*

Em julho de 2015, inspirada na experiência da maternidade narrada acima, criei um coral de mulheres, o *Corallua*. Foi um trabalho autônomo, no qual busquei oferecer aquilo que tive oportunidade de experimentar nos diferentes espaços de mulheres em que estava inserida: Acolhimento e livre expressão.

No primeiro grupo formado, entre 2015 e 2016, as integrantes tinham alguma experiência cantando. Lembro de que uma aluna vinha de uma prática de mantras budistas, outra havia participado de coro há alguns anos, e uma terceira fazia oficinas esporádicas de cantos devocionais. No segundo e terceiro grupos - em 2017 e entre 2018 e 2020, respectivamente - a maioria nunca havia cantado em um espaço de aprendizado antes, algumas sem formação alguma em música. O quarto grupo foi formado no período pós-pandêmico, entre 2021 e 2023, e um quinto finalmente em 2024, quando decidi parar temporariamente a proposta para me dedicar a outro projeto (o *Coro na Roda*).

No *Corallua* integrava (1) práticas de meditação e exercícios corporais (a partir de minha formação em kundalini yoga); (2) os princípios do *Somatic Voicework*™; (3) improvisação vocal (tenho como referências propostas da Musicoterapia e de minha vivência em coletivos de música instrumental, incluindo aqui a *Oficina de Música de Itiberê Zwarg*, fundamental na minha formação, e o *Grupo Água Viva*); (4) danças (experiência que trago de aulas e oficinas em que participei na adolescência e de muitas noites de gafieiras na Lapa, RJ); (5) composição coletiva (a partir de uma trajetória como compositora, prática que cultivo desde a adolescência); (6) teatro (de cursos livres que fiz por volta de meus 20 anos na Casa das Artes de Laranjeiras, CAL); (7) percussão corporal (inspirada em trabalhos musicais como o Barbatuques e disciplinas do curso de licenciatura); (8) na criação de arranjos originais para o projeto (experiência que trouxe da graduação em MPB com a especificidade de arranjo musical e, indiretamente, pela oficina de Itiberê Zwarg em que frequentei por 6 anos, bem como integrante do *Grupo Água Viva*, por 10 anos; e do

*Bebossa*, sexteto vocal a cappella, por 4 anos)[3]. Mesmo tendo uma enorme bagagem na música, a experiência de integrar esses diferentes conhecimentos em uma prática pedagógica era única; logo passei por muita experimentação ao longo dos anos.

Além dessas ferramentas, minha intenção maior era investigar a reconexão com o 'sagrado feminino', em sua relação com os ciclos da natureza e a própria natureza, por meio da voz e do corpo, incluindo, no repertório, cantos de diferentes tradições do mundo, cantos do Brasil rural, o cancioneiro das tradições populares do Brasil, o cancioneiro popular urbano brasileiro, músicas indígenas, orikis (da tradição iorubá), e um gênero brasileiro mais recentemente denominado "músicas de rezo" - inserida em comunidades que utilizam medicinas dos povos originários da Amazônia e que expressam uma forte relação com o cuidado com a terra, a floresta, e as culturas que ali têm a sua origem.

Durante o doutorado tive a consciência de que minha proposta dialogava com as pautas do ecofeminismo, vertente que unifica a opressão patriarcal e capitalista contra as mulheres e o mesmo princípio opressor contra a natureza: Mulheres e natureza ocupam o mesmo campo semântico do que seria o feminino no sistema colonial de gênero.

As turmas formadas ao longo desses quase dez anos foram muito heterogêneas: A extensão das vozes variava bastante e, por conta disso, a cada formação, a cada novo ciclo iniciado, buscava entender como poderia organizar os naipes para escrever os arranjos, sempre denominados de voz 1 e voz 2 - geralmente escrevia considerando a voz 1, de Lá2 à Mi4, e a voz 2, de Fá2 a Lá3 - o que poderia ser ligeiramente modificado, caso alguma nova integrante tivesse dificuldade em alcançar as notas mais graves ou mais agudas.

Algumas coralistas tinham uma extensão maior do que a média (nesse contexto explicitado) e pediam para trocar de naipe. Eventualmente isso ocorria; fosse para suprir uma demanda técnica (para equilíbrio dos naipes), fosse por simples curiosidade da coralista em experimentar outra função (como voz principal, no contracanto ou realizando abertura de voz), a depender do arranjo. Nunca fui rígida em relação a isso, pelo contrário. Sempre considerei as mulheres em processo de pesquisa e descoberta da própria voz, e encorajava essas "alternâncias". Nada mais comum que a extensão se amplie, principalmente entre aquelas que não tinham experiência anterior com aulas de canto e música, e esse desenvolvimento faz com que se abra a possibilidade de estar nas duas vozes, neste contexto específico.

A voz, tal como nosso corpo, está em constante transformação ao longo da vida. O tempo vivido, os lugares nos quais passamos a morar, a relação com nossa família e amigos, nossos espaços de convivência, tudo à nossa volta nos modifica de alguma forma, assim como a nossa voz, com maior ou menor impacto. Os espaços de intensa interação vocal, cultural e social nos modificam; portanto nada mais natural que mudanças sejam percebidas na voz.

[3] Considero essas experiências como aprendizados "indiretos", pois se deram por meio de observação, sem a intenção de uma ou outra parte em aprender ou ensinar. Acredito que, como compositora, sempre prestei atenção especial nos arranjos, nas escolhas de timbres, fraseados, nas texturas e sonoridades, e isso se fixou de alguma forma na minha memória musical. Apenas tive a oportunidade de pôr em prática esse conhecimento posteriormente, mesmo sem estar nesses espaços de convivência e aprendizagem. Reconheço esses espaços de criação musical coletiva como ambientes de aprendizagem também, pois sou influenciada por meus pares, mesmo exercendo outra função naquele período.

Permitir-se ocupar diferentes espaços a partir da voz pode oferecer uma rica oportunidade de autoconhecimento, de experiência de alteridade, de enriquecimento pessoal e interpessoal. Por exemplo: Uma aluna que cantava sempre em regiões agudas descobriu que podia usar o registro de peito em regiões que desconhecia e, de repente, ela disse "nossa, parece a voz de outra pessoa…". Podemos nos enriquecer quando ampliamos a capacidade de expressão sempre que nos é permitido viver o diferente e o inusitado, o que supera o que é socialmente construído.

Assim como a gestualidade corporal é aprendida socialmente, também é o corpo vocal. A voz é moldada por meio de interações familiares e sociais, também sendo utilizada na sociedade ocidental para afirmar sua matriz cis-heteronormativa de gênero (Camozzato, 2020). Por isso escutamos críticas às vozes de travestis, repetidamente consideradas 'falsas', 'performáticas', segundas vozes que encobririam as outras vozes, essas sim consideradas verdadeiras (id., ibid.). Existe uma normatização e disciplinamento das vozes faladas, e podemos ampliar essa constatação ao considerar o canto – que também pode ser disciplinado segundo regras sociais.

Vozes consideradas viris, fortes, sonoras, firmes, costumam ser consideradas masculinizadas; e seu contrário; vozes suaves, delicadas, são consideradas femininizadas. A "recorrência de um caráter penetrativo, reprodutivo e genital para a voz" (Camozzato, 2020, p. 261) marcaria a sonoridade masculina. A voz é utilizada na produção do gendramento dos indivíduos, sendo uma ferramenta discursiva por si só. Vemos a partir de Daiane Jacobs (2017) que, anatomicamente, a voz pode ser moldada, possuindo uma potencialidade multivocal. "O canto, por sua vez, é identidade pessoal, mas é também material da cultura, sendo utilizado – a partir de sua diversidade de gestos vocais impregnados de sentidos – para subverter as normas da sociedade patriarcal, heteronormativa" (Velon, 2022, p. 227).

### *2.3 A cantautoria de mulheres e as intérpretes que subvertem a colonialidade*

A partir de 2016 passei a integrar duas coletivas de mulheres na música, a *Primavera das Mulheres - show feminista* e o *Sonora Festival Internacional de Compositoras RJ*, e em 2017 fui uma das fundadoras da coletiva *Essa Mulher*. Neste mesmo ano iniciei o doutoramento[4] sobre esses três coletivos de mulheres músicas, integrando diferentes perspectivas feministas e decoloniais para a realização das análises (tanto sobre as dinâmicas dos grupos, quanto sobre o material sonoro, incluindo as vocalidades). Aqui considero relevante destacar dois dos fenômenos abordados: A cantautoria e a identidade vocal no samba.

A cantautora "[...] traz consigo a questão da autoria, do interpretar a própria produção, vinculada geralmente a temáticas políticas, mas, fundamentalmente, por trazer seu pensamento e suas concepções para o centro do discurso musical" (Rosa e Nogueira, 2015, p. 33). Para pensar a cantautoria e analisar duas interpretações centrais que apareceram em campo, iniciei o capítulo 5 da tese (Velon, 2022) integrando os conceitos de colonialidade de gênero (Lugones, 2019) e de desvocalização do logos

[4] Novamente em Musicologia na UNIRIO, porém em Etnografia das Práticas Musicais.

(Cavarero, 2011) para pensarmos a questão da corporeidade e do som vocal, e do que é considerado feminino a partir da cultura ocidental, colonizadora, em contraposição a outras cosmopercepções.

A mulher, lida pela ótica colonial como ser corporificado e subjetivo (em contraposição ao ser mental\intelectual e objetivo, referência incorporada ao homem branco europeu), teve possivelmente a função de cantora preservada a partir destas características que estão presentes na voz (como elemento essencialmente corpóreo e subjetivo) (Velon, 2022; Prado, 2019). Faz-se interessante observar como essa brecha do sistema colonial de gênero foi aproveitada por intérpretes e cantautoras para subverterem os discursos dominantes da sociedade patriarcal e racista no campo da música (nem sempre de forma consciente). Realizei análises de duas interpretações e composições e, a partir de uma delas - um samba - observei algumas características em relação ao timbre das vozes de mulheres sambistas.

É notável a relevância das mulheres na constituição da identidade da voz dentro desse gênero musical, como observamos mediante exemplos como Leny Andrade, Elizeth Cardoso, Clementina de Jesus, Beth Carvalho, Clara Nunes, Áurea Martins, Geovana (estas duas últimas ainda atuantes), em suas diferentes formas de se cantar sambas, assim como são perpetuadas atualmente em vozes como Mariene de Castro e Margareth Menezes (Bahia), Marina Iris e Nina Rosa (Rio de Janeiro), por exemplo.

A pergunta que me fiz na tese e sigo fazendo é: Qual o motivo central dessa característica do timbre vocal ser recorrente entre mulheres da comunidade afrodescendente que se inserem no samba (e que integram repetidamente comunidades do candomblé)? Seria uma questão cultural, de demonstração de autoridade e poder a partir de mulheres pretas (relação que faço tendo como base a figura da lalodê como sugerido por Jurema Werneck (2007), quando a autora busca demonstrar a centralidade de mulheres nesse gênero) ou, simplesmente, uma reincidência dessas vozes ao longo da padronização do gênero? Por que há prevalência de vozes graves (timbre 'escuro') em mulheres que se transformaram em expressivas referências do samba?

No artigo intitulado *O canto das lalodês: A voz e o poder das cantoras de samba* (Velon, 2024), levanto uma possível influência cultural africana nas vocalidades das mulheres sambistas, uma característica que permeia a cosmopercepção do povo iorubá, presente na figura da lalodê e de alguns orixá[5].

Rita Segato (2005) e Luciana Gama (2007) demonstraram como a vivência na religiosidade africana da tradição Iorubá é atravessada por atribuições corporais relacionadas aos orixá. Essa influência e diferenciação presente nas diversas entidades seriam passadas, em muitos casos, por características morfológicas, psicológicas, pelo comportamento sexual, inclusive pela vocalidade de seus filhos e filhas de santo. "Foi a partir dessas considerações que pude perceber a influência dos orixás na voz e fala dos seus filhos de santo, inclusive por haver uma associação entre a personalidade e as características vocais" (Gama, 2007, s.p).

[5] Essa pesquisa segue sendo realizada de forma independente pela pesquisadora. Sobre o uso da palavra orixá, recentemente me foi ensinado por um pesquisador e iniciado no candomblé que não se utiliza o 's' em iorubá para indicar o plural. Da mesma forma, estou pesquisando a cultura banto para buscar compreender as suas relações com a vocalidade.

Na tese (Velon, 2022) demonstro como nas criações musicais de mulheres (seja por meio da composição das canções, seja pelas interpretações por meio do canto) e de suas ações (por meio da fala, do discurso), a voz pode ser utilizada para romper e subverter as regras da colonialidade de gênero por intermédio do timbre, altura, registro, tonalidade, volume, ornamentos, ruídos, respiração... Todas as qualidades de sons realizados, por meio da voz falada ou cantada, são elementos tão significativos quanto as imagens que pudermos construir a partir desses sons.

> Dessa forma, tenho interesse em compreender como certos cantos atuam subvertendo aspectos da colonialidade de gênero e de que forma mulheres utilizam o lugar de cantautoras (onde estão presentes tanto o aspecto sonoro das vocalidades quanto o discurso por meio das palavras) para escancarar desigualdades e transformar os espaços de poder. Igualmente, tenho interesse em iniciar uma reflexão de como o processo de massificação das culturas adentra as formas de se cantar do Brasil, levando a descaracterizar identidades já consolidadas em diferentes partes do país – fenômeno que observo quando intérpretes brasileiras (os) parecem cantar com sotaque do inglês norte-americano, por exemplo, como se fossem 'gringos', ou utilizando gestos vocais de estéticas estrangeiras (Velon, 2022, 359).

Esse percurso compartilhado, com o objetivo de contextualizar a origem da proposta que venho aprofundando, é um pequeno recorte de um período de profundas transformações no campo da pedagogia vocal.

## 3. O Coro na Roda: reconhecendo o canto-corpo coletivo como uma prática ancestral de conexão, união e religação

Em 2022 comecei o trabalho como regente, preparadora vocal e arranjadora coral dos corais infantis de uma escola tradicional que tem a proposta de integrar a pedagogia por projetos com o ensino das artes[6]. Com essa nova faixa etária e perfil, abriu-se uma nova oportunidade de renovar minhas práticas e saberes. Apesar de proporcionar uma atmosfera bastante descontraída no Corallua e de pisar o território do jogo e da brincadeira com mulheres adultas, com o coral infantil essa abordagem era fundamental e indispensável.

Uma ferramenta regular utilizada nas aulas de canto individual ou como preparadora vocal dos coros, em que sou também regente, era inventar vocalizes ou trazer recortes de trechos de canções para trabalhar aspectos que seriam tratados em um arranjo ou canção, proposta também presente nos trabalhos de outras colegas pioneiras que nos são referência, como Consiglia Latorre e Regina Machado.

Por vezes, também acontecia de, apresentado um desafio vocal em alguma passagem, realizar o mesmo trecho em diferentes tonalidades com intuito de "distrair" o foco da dificuldade técnica, trazendo a atenção para outro ponto; qual seja, a mudança de tonalidade ou a divisão rítmica - com intuito de tornar natural o que era desafiador. Isso sempre ajudou. Dessa forma, treinamos a agilidade e\ou a flexibilidade da voz e, quando voltamos ao estudo da música ou do arranjo, por essa "repetição focada", o desafio deixou de ser desafio, sendo integrado ao corpo, dissolvendo os 'nós' (corporais, mentais ou emocionais).

[6] A Escola Sá Pereira, uma escola com quase 80 anos de existência, criada a partir de uma escolinha de música.

Um dia me dei conta de que muitos cantos de tradição que apareciam apenas no repertório oficial ou em exercícios rítmicos eram maravilhosos para serem cantados também como vocalizes, com mudanças de tonalidade. Dependendo do grupo - adultos ou crianças, misto ou não - se faz necessário adequar a quantidade de tonalidades, ou mesmo alguma nota que porventura possa inviabilizar o exercício. É uma proposta que venho cada vez mais experimentando, trazendo ainda integrado às danças, movimentos pré-combinados ou percussão corporal. Essa ferramenta tem se mostrado uma experiência muito positiva em roda.

Muitos padrões de melodia (como os arpejos utilizados em vocalizes) e diferentes desafios dos diferentes aspectos a serem trabalhados a partir da técnica vocal (coordenação pneumofonoarticulatória, dinâmicas, uso dos diferentes registros, dicção, ressonância, timbragem etc.) podem ser fartamente utilizados nesses curtos e valorosos cantos.

Igualmente oportuno é apresentar para as\os alunas\os o repertório vasto e rico de diferentes contextos de nosso país, vinculados a tradições afrodescendentes, indígenas e outras, elos que se conectam a práticas profundamente enraizadas em culturas ancestrais. Por isso, além de servirem muito bem para o treinamento vocal, enriquecem a experiência dos coralistas, especialmente quando se trata de um coro no contexto da educação básica, no qual temos que cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo de todas as disciplinas.

Quando realizo a sensibilização sobre a origem desses cantos, os contextos em que são cantados e suas funções; quando cito mestres, mestras; quando narro histórias das comunidades em que estão inseridos\as, tenho a oportunidade de fortalecer o vínculo com a cultura brasileira, de enriquecer a memória afetiva de cada aluna\o, de expandir as habilidades sociais a partir das brincadeiras e jogos, de ampliar a compreensão sobre o alcance e função do canto, da música e da cultura, saindo da experiência facilmente apresentada no cotidiano da cultura de massa, geralmente voltada apenas para o entretenimento e sem uma vivência profunda.

Esta é uma experiência intimamente relacionada às ritualidades, a diferentes perspectivas sobre a vida, sobre a vida coletiva e comunitária, inclusive sobre a espiritualidade (para além da religiosidade), e onde aprendem a respeitar e apreciar as diferenças - em contraposição às monoculturas das mentes (Shiva, 2003) citada no início do texto.

Nesse contexto, devemos questionar a terminologia que utilizamos: Afinal nunca é apenas sobre o ensino do 'canto' como habilidade isolada, mas sobre um "cantar-dançar-tocar" aprendido coletivamente e oralmente, geração após geração (Martins, 2021; Santos, 2022; Seeger, 1980; Rosa, 2009) - e aí adentramos outra grande mudança de paradigma.

Por isso a urgência da pedagogia vocal e da educação musical, que se pretende ser decolonial, em elaborar estudos transdisciplinares, intensificar o contato com os estudos musicológicos e ampliar o olhar sobre o ensino-aprendizagem do canto popular.

**4. Um pensamento e uma prática cotidiana decolonial para se chegar a uma pedagogia decolonial - Alguns fundamentos:**

Para que qualquer pedagogia decolonial não resvale em um modismo superficial, em mais uma conduta esvaziada num rótulo, precisamos estar atentas, atentos e atentes ao que nos move. Precisamos manter nossas mentes e corações abertos, precisamos mergulhar no universo das culturas do mundo, amar o diferente e aprender com a alteridade. Precisamos ter prazer em criar conexões entre as pessoas e conexões para dentro delas. Qual a nossa intenção e o que está por trás de nossas escolhas? Estamos conscientes delas?

> Para os bantu, especialmente os congo, viver é um processo emocional, de movimento. Viver é movimentar, e movimentar é aprender. Você avança, você se movimenta para trás, você se movimenta para a esquerda e você se movimenta para a direita, e essas são as quatro direções. Mas, tem mais três. Temos que aprender a movimentar para cima, temos que movimentar para baixo. São as seis direções. Um candidato à capoeira deve descobrir a sétima direção. E essa direção é muito importante[7] (Fu-Kiau, 1997, s\p).

Segundo Fu-Kiau, o capoeirista não pode perder o seu centro. A direção mais importante é para dentro. Embora utilizemos de todas as demais para o processo de aprendizagem, a que nunca podemos perder de vista é a que leva para dentro. Nosso centro, nosso coração, nossa sabedoria; a sétima direção para os bantu. Essa atenção ao 'centro' está também em outras culturas do mundo, como podemos ver pela relevância dada ao 'ponto do umbigo' nos *shastras* antigos (Bhajan, 2005); nas artes marciais do Japão e da China, como destaca o mestre de Aikidô, Morihei Ueshiba, ao falar sobre os movimentos corporais e a relação com o centro (Ueshiba, 2010); o *hara* (ponto de concentração da energia física e espiritual na cultura do Japão); o *edai egen* (semente do canto que existe no centro do corpo), fonte do poder vital para os *dugum dani* na Nova Guiné; o *tan-t'ien*, ou mar de *ch'i,* localizado abaixo do umbigo para os chineses; assim como afirmou o sacerdote sioux Alce Negro: "O centro do mundo está em toda parte" (Saotome, 1993, p. 15). Cantar é uma prática corporal. Ao cantar também buscamos nos movimentar para todas as direções, mas a que me parece mais importante é a relação com o centro, abaixo do umbigo, e seu fluxo até o coração - como observado nas tradições acima citadas.

Na cosmologia Bantu-Kongo, "ouvir é ver, e ver é reagir\sentir" (Fu-Kiau, 2024, p. 143). Vivemos e nos movemos num oceano de energias, podemos senti-las ou simplesmente estarmos imunes a elas. Da maior à menor sensibilidade, ou ainda nenhuma, teremos diferentes graus e processos de conhecimento\aprendizagem. Bunseki Fu-Kiau (2024) se utiliza justamente do som para exemplificar este princípio comunicativo, um princípio que está impregnado na cultura de nosso país, embora não seja tão reconhecido quanto deveria.

Acredito que, ao nos colocarmos sensíveis a todas as formas de escuta dessa estrutura e ferramenta complexa que é o cantar-dançar-tocar (voz-corpo-movimento-ritmo-harmonia) coletivo, poderemos encontrar caminhos extremamente ricos para pensarmos a pedagogia vocal. Afinal, o que é o canto para nós, brasileiros, em toda a nossa diversidade?[8]

[7] http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/05/palestra-do-dr-fu-kiau-salvador-1997.html

[8] Espero poder desenvolver melhor essa relação em trabalhos posteriores.

Exponho como um exemplo uma prática presente no movimento Zapatista e no Movimento dos Sem Terra no Brasil (MST) se utilizam da arte sentipensante para realizarem um propósito que é, ao mesmo tempo, estético, coletivo, político, educativo e afetuoso.

> [...] os Sem Terra e os Zapatistas almejam despertar a consciência crítica dos receptores dessa *arte sentipensante* em uma perspectiva *endógena* e *exógena* aos seus territórios. Em outras palavras, visam a *tocar o coração* diante da crise estrutural do capital, às opressões do patriarcado, à violação de direitos humanos e dos direitos da natureza, ao mesmo tempo que se posicionam como sujeitos produtores de arte e de uma arte política (Barbosa, 2019, p. 39).

O *sentipensamento* é uma práxis dos povos de *Abya Yala* em que estão integrados os elementos da cosmopercepção dos povos indígenas latino-americanos e integra corpo, razão e sentimento com o objetivo de elaborar uma epistemologia e ontologia em que a voz está situada em um pensamento que é uno com o coração.

Nessa prática não se dissociam as ações políticas e educativas, baseadas no fazer *sentipensante*, em que há unidade entre pensamento-corpo-alma-razão. "Lutar como se vive e viver como se luta", afirmativa do MST, é vivida também por intermédio da arte *sentipensante*, onde há intencionalidade política e educativa (Barbosa, 2019).

Dentro desta perspectiva, os dois movimentos populares assumem o coração como núcleo epistêmico e político, onde luta e vida não estão dissociados, e a arte é o meio pelo qual o coletivo é integrado. Unidos, sentimento e razão se traduzem em práxis política e a '*palavra corazonada'* se manifesta na estética de resistência. Como educadoras\es deveríamos ter em mente que educar nunca é um ato isolado da sociedade e da construção de cidadania. A forma como educamos e o conteúdo que abordamos estarão sempre relacionados a uma visão de mundo e à sua elaboração. Não existe neutralidade quando agimos no mundo.

## 5. Uma primeira organização de práticas, divididas em eixos temáticos, que me parecem relevantes para a elaboração de uma possível proposta de pedagogia vocal decolonial:

Perspectiva do repertório:

1. Valorizar tanto o repertório da música popular brasileira urbana quanto das culturas de tradição, trazendo também como vocalizes, na etapa da preparação vocal - observando as gestualidades vocais condizentes com essas estéticas, sem deixar-se impregnar por ornamentos que não estão inseridos nesses contextos.

2. O universalismo como percurso pedagógico: Apreciar criticamente e integrar ao repertório cantos de outras culturas do mundo e outros tempos (não só a norte-americana, considerando o contexto do pós-colonialismo), como por exemplo: cantos dos povos originários e cantos de compositores e compositoras da América Latina.

3. Buscar correlações e complementaridades entre as expressões de cantos do mundo, bem como utilizar as ciências da voz para fazê-lo de forma saudável.

Perspectiva dos processos de aprendizagem:

4. Priorizar a memória em lugar da partitura, valorizar ainda mais a escuta (interna e externa) em lugar da visão no aprendizado.

5. Focalizar o corpo e as suas sensações, investigar o corpo como um mapa, como um instrumento, como trajeto para o autoconhecimento desde a infância.

6. Desenvolver e\ou ampliar as formas de se ensinar canto coletivamente, resgatando essa prática ancestral na cultura contemporânea e urbana.

7. Valorizar a intenção: Questionar o que comunicamos por meio das letras. Da mesma forma, observar o que comunicamos por meio da qualidade do som de nossas vozes e arranjos, para além da letra. Nossos gestos vocais estão alinhados à nossa intenção e ao contexto da música que estamos cantando?

8. Sempre trazer exercícios corporais: danças populares brasileiras e\ou latino-americanas, africanas, indígenas, yoga, fundamentos das artes marciais, danças circulares, voz e improviso corporal, voz e percussão corporal, etc.

9. Integrar corpo e voz nas dinâmicas - colocar a voz em movimento por meio do corpo.

Perspectiva da livre expressão, improvisação e criação coletivas:

10. Criação de trechos de arranjos em "corpo presente" - termo utilizado por Itiberê Zwarg quando criava os arranjos no momento em que ocorriam as oficinas, desmistificando o processo de criação - valorizar a observação visual do processo de criação como experiência de aprendizagem; envolvendo desafios, experimentações, erros e acertos.

11. Valorizar a criação coletiva em diferentes etapas: composição, arranjo vocal, improvisações (individuais ou coletivas).

12. A "partitura viva": Estar aberta(o) para modificações nos arranjos e dinâmicas de ensaio, sinalizadas direta ou indiretamente pelos\as aluno\as.

Princípios:

13. Objetivo principal da aula de canto: Prezar pelo bem-estar individual e coletivo, pela integração do grupo (quando for o caso), pela escuta da experiência pessoal e coletiva, pelo prazer e pela alegria de cantar.

14. Sempre contextualizar as músicas, seu tempo histórico, sua função (no caso dos cantos de tradição) e o contexto histórico-político das canções.

15. Educar para a saúde mental, favorecendo experiências positivas e integrativas.

16. Ter a proposta da arte sentipensante como modelo.

17. A postura do (a) regente\arranjador(a)\professor(a): Não reivindicar a figura autoritária tão recorrente. Construir uma personalidade mediadora do conhecimento e da experiência coletiva; ser uma referência saudável, conciliadora e democrática, alguém que integre e crie vínculo entre os

coralistas\alunos(as). Esta atitude combate a cultura da competitividade, da individualidade, da centralidade e da opressão presentes na mentalidade colonialista.

18. Usar o erro como oportunidade de desenvolvimento e aprimoramento: Compreender o acolhimento respeitoso como ferramenta para suspender as tensões que bloqueiam o processo de aprendizagem e a descoberta da própria voz, do corpo e do desenvolvimento da personalidade. O contrário pode deixar marcas dolorosas e frequentemente traumáticas, difíceis de se transmutar.

## 6. Considerações finais

O campo da pedagogia vocal, voltada para as diversas manifestações de cantos do Brasil, necessita de urgente organização tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para a preservação dessas expressões e o entendimento de suas sonoridades (vocalidades) e contextos específicos.

No presente artigo compartilhei reflexões que atravessam tanto o âmbito de minha pesquisa acadêmica quanto de práticas como pedagoga vocal, educadora musical, regente e arranjadora. O olhar transdisciplinar nos enriquece ao trazer diferentes perspectivas sobre o fenômeno da voz, modificando nossas atuações em contextos diversos.

Desejo que nosso cotidiano de pesquisa, de ensino e de aprendizagem possa ser de contínuo encantamento, por meio de descobertas plenas de significado. Não me parece ser um percurso simples, no entanto isso é só mais um motivo para unirmos nossas bagagens de experiências e lutas, ao compartilharmos os diferentes saberes para inaugurarmos novos horizontes de compreensão do fenômeno da voz, do corpo, da emoção e da cultura, rumo a ações que promovam a justiça social, a união e a paz entre os povos. Que a nossa arte sirva como alimento e fermento para um novo mundo possível.

## Referências

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. 13.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana. *Conhecer:* debate entre o público e o privado, 9(23), 2019.

BHAJAN, Yogi. *O professor aquariano*: treinamento internacional de professores de kundalini yoga KRI nível 1. 2005.

CAMOZZATO, Nathalia Müller. Vozes Dissonantes, Gênero e Heterotopias. Estudos em variação linguística: teoria, métodos e descrição de variedades brasileiras. *Revista Porto das Letras*, 06(01), 2020.

CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais*: filosofia da expressão vocal. UFMG: Ed. UFMG, 2011.

FU-KIAU, Bunseki. Palestra proferida no *III Encontro Mundial de Capoeira Angola*, pela Fundação Nacional de Capoeira Angola em ago. 1997. Salvador, Bahia. Transcrita por Daniel Mattar, treinel da FICA, a partir de fitas K7 contendo a gravação. Disponível em http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/05/palestra-do-dr-fu-kiau-salvador-1997.html Acesso em outubro de 2024.

FU-KIAU, Bunseki. *O livro africano sem título*: Cosmologia dos Bantu-Kongo. Trad. Tiganá Santana. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

GAMA, Luciana Barros. Korin Orixá, Korin Alafiá: Voz E Fala Nos Terreiros. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós -Graduação em Antropologia, UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, 2007

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio daperspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (Campinas, SP), (5): 7–41, 2009.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa* (Bogotá), (9): 73-101, julio-diciembre, 2008.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista:* conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 357-378.

MCCLARY, Susan. *Feminine endings* - Music, gender, and sexuality. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

MACHADO, Regina. *Da intenção ao gesto interpretativo:* análise semiótica do canto popular brasileiro. São Paulo. [Tese]. Área de Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 192f. Doutorado em Linguística.

MARIZ, Joana. *Entre a expressão e técnica:* a terminologia do pro- fessor de canto – Um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. [Tese]. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Doutorado em Música.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*: O Reinado do Rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*: Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade*: O lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc. 32 (94). Tradução de Marco Oliveira. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 2017.

NESTROVSKI, Lívia. *Sambop:* o scat singing brasileiro a partir da obra de Leny Andrade (1958-1965). [Dissertação]. Programa de Pós- -Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Fe- deral do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Mestre em Música.

PICCOLO, Adriana. *O canto popular brasileiro*: uma análise acústica e interpretativa. Tese (doutorado em música). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. *Revista Vórtex* (Curitiba), 3(2): 25-56, 2015.

ROSA, Laila. *As juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE):* músicas, performances, representações de feminino e relações de gênero na jurema sagrada. [Tese]. Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA. 344p. 2009.

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

SAMPAIO, Renato; FONSECA, Marilene Clara; DIAS, Ricardo Luiz. A voz cantada e a expressão emocional em trabalhos acadêmicos: resultados parciais de uma revisão sistemática. *Anais 3o Nas Nuvens... Congresso de Música* – de 01 a 08 de dezembro de 2017.

SANDRONI, Clara. *O ensino do canto popular no Brasil: um subcampo emergente*. Tese. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Pedrina de Lourdes. *Eu tenho a África dentro de mim*. Org. Luciana de Oliveira e Esther Antonieta Santos. Belo Horizonte: Editora selo PPGCOM\UFMG, 2022.

SAOTOME, Mitsugi. *Aikidô e a harmonia da natureza*. São Paulo: Pensamento, 1993.

SEEGER, Anthony. *Os índios e nós*: Estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente*. São Paulo: Gaia, 2003. cap.1

TRAVASSOS, Elizabeth. Um objeto fugidio: voz e "musicologias". *Palavra cantada: Ensaios sobre Poesia, Música e Voz*. Org. Cláudia Neiva de Matos, Elizabeth Travassos, Fernanda Teixeira de Medeiros. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

UESHIBA, Morihei. *Ensinamentos secretos do Aikidô*. Trad. Shihan Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2010.

VELON, Marcela. *Elizeth Cardoso e o canto popular urbano brasileiro:* cinco décadas em cinco momentos. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

VELON, Marcela. *Ação e obra de três coletivos de mulheres músicas na cidade do Rio de Janeiro*: Análise feminista e decolonial. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2022.

VELON, Marcela. *O canto das ialodês*: O poder e a voz das cantoras de samba. Anais do XXXIII Congresso da ANPPOM. São João Del Rei, V.33, ST5 Música e pensamento afrodiaspórico, p. 1-14, out 2024.

WERNECK, Jurema Pinto. *O samba segundo as Ialodês:* Mulheres negras e a cultura midiática. [Tese]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. Doutora em Comunicação.

**Marcela Velon** é doutora em Música (Etnografia das Práticas Musicais) pelo PPGM da UNIRIO. Marcela é cantora, regente, arranjadora, preparadora vocal e pesquisadora na área da voz cantada, de música e gênero e de música e decolonialidadelevância para uma reescrita da história das mulheres na música, segundo a ata da banca de defesa, e foi publicada em livro pela editora Multifoco em 2024. Marcela é cantora, regente, arranjadora, preparadora vocal e pesquisadora na área da voz cantada, de música e gênero e de música e decolonialidade.

**E-mail**: marcelavelonarquivos@gmail.com

**Disponibilidade de dados:** Os dados estarão disponíveis mediante solicitação.

**Conflito de Interesses:** Nenhum conflito de interesses foi declarado.

**Modalidade de avaliação: Duplo-cego** por pares.



A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.



