



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DAS PRÁTICAS MUSICAIS
PROEMUS

**VOZ E CRIATIVIDADE: caminhos e ideias para práticas artísticas e pedagógicas
musicais**

Relatório de Pesquisa destinado à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso

MARIA RITA BRANDÃO MACHADO

Rio de Janeiro
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DAS PRÁTICAS MUSICAIS
PROEMUS

MARIA RITA BRANDÃO MACHADO

**VOZ E CRIATIVIDADE: caminhos e ideias para práticas artísticas e pedagógicas
musicais**

Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientação: Prof(a). Dr(a). Adriana Rodrigues Didier
Co-orientação: Prof. Dr. Leonardo Moraes Batista

Rio de Janeiro

2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

B149 Brandão Machado, Maria Rita
Voz e criatividade: caminhos e ideias para práticas artísticas e pedagógicas musicais / Maria Rita Brandão Machado. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
62 f

Orientadora: Adriana Rodrigues Didier.
Coorientador: Leonardo Moraes Batista.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Práticas Musicais, 2026.

1. formação docente. 2. processos criativos. 3. decolonialidade. I. Rodrigues Didier, Adriana, orient. II. Moraes Batista, Leonardo, coorient. III. Título.

RESUMO

Este relatório destina-se à defesa final do produto fruto da pesquisa mestrado profissional desenvolvida no programa PROEMUS da UNIRIO, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Rodrigues Didier e coorientação do Prof. Dr. Leonardo Moraes Batista. A pesquisa está situada no campo da educação musical e teve como objetivo principal discutir processos criativos em educação musical na formação de docentes de música, a partir do conceito de pedagogias abertas, na perspectiva da decolonialidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, e foi adotado o dispositivo metodológico da pesquisa-ação em diálogo com os conceitos centrais da Design Science Research, que pressupõe a interação entre pesquisadora e comunidade no processo de construção do artefato. A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: identificação do problema e relevância (incluindo revisão bibliográfica); intervenção (realização de processos com dois grupos de pesquisa, e formatação do artefato); testagem do artefato; avaliação e reflexões. O artefato produzido foi um curso on-line e assíncrono, voltado à formação de educadores musicais e facilitadores de processos criativos a partir da voz-corpo, escuta e práticas criativas. O curso se estruturou a partir de quatro trilhas de investigação, relativas aos processos compartilhados em atividades presenciais, a saber: chegada; escuta; voz-corpo; processos criativos. As trilhas contém um conjunto de atividades e provocações sistematizadas em um jogo de cartas, e reflexões sobre os conteúdos relativos a cada uma delas. Como principais conclusões, foi possível compreender a relevância do tema tratado, encontrando ressonância com a comunidade de educadores musicais e a necessidade de repensar o formato do artefato. Após a conclusão da pesquisa, o formato assíncrono foi redimensionado para curso online, e os conteúdos relativos ao processo foram sistematizados em um e-book.

Palavras-chave: educação musical, voz-corpo, decolonialidade, pedagogias abertas, criação musical

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Figura 1: Núcleo de Expressividade Sonora, durante atividade conduzida por Ana Vitória, em encontro na Barra Funda - SP. foto: Priscila Alcebíades.

Figura 2. Grupo de estudantes de licenciatura com a Profa. Sílvia Sobreira, no Instituto Villa Lobos - UNIRIO - RJ. foto: Nayana Torres.

Figura 3. Mapa mental produzido com o Núcleo de Expressividades Sonoras - SP. Foto: acervo da pesquisadora.

Figura 4. Cartas produzidas, em jogo no dia da performance, novembro de 2023 - SP. Colagem sobre fotos de Noena Jera

SUMÁRIO

● INTRODUÇÃO	1
● DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	9
●.1 Proposta Inicial	9
●.2 Elaboração do Artigo	10
●.3 Desenvolvimento do Produto	11
●.4 Testagem	17
● ETAPAS DO PROCESSO FORMATIVO	23
3.1 disciplinas cursadas no PROEMUS	23
a) Seminário De Ensino Das Práticas Musicais	23
b) Metodologia de Pesquisa I	24
c) Seminário das Práticas Docentes	24
d) Tópicos Avançados em Práticas Musicais	27
e) Tópicos Especiais em Música I	27
f) Participação no Colóquio	28
3.2 Qualificação	28
3.3 Orientação	29
● CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
● REFERÊNCIAS	32
● ARTIGO	34
● APÊNDICE	57

1. INTRODUÇÃO

Este relatório destina-se à defesa final do produto fruto da pesquisa mestrado profissional desenvolvida no programa PROEMUS da UNIRIO, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Rodrigues Didier e coorientação do Prof. Dr. Leonardo Moraes Batista. A pesquisa está situada no campo da educação musical e articula investigação teórica e atuação prática em contextos diversos de práticas artísticas e pedagógicas musicais, tendo como foco a atividade docente.

Corpo, voz e escuta são protagonistas das práticas que vivencio e investigo. É um percurso traçado em comunidade, bordado a muitas vozes e muitas percepções, vozes que me afetam, me deslocam e me motivam a contribuir com essa trama. Tem início em 1999, no momento em que conheço o trabalho de Fernando Barba¹, através de suas oficinas de percussão corporal. Uma experiência transformadora, que catalisou o desejo de pesquisar a criatividade como metodologia, aplicada às práticas pedagógicas e proporcionou o encontro com a comunidade da música corporal.

O segundo momento dessa trajetória é o ingresso no curso de licenciatura em música, quase dez anos depois, com a intenção de organizar e aprofundar a pesquisa. Durante a graduação, destaco duas situações que novamente afetaram o percurso: o projeto de iniciação científica, com a oportunidade de realizar uma pesquisa-ação com foco em processos criativos e canção brasileira; o contato com o Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM², através das aulas de Teca Alencar de Brito³, abrindo-se a oportunidade de aprender e contribuir com uma rede de educadores musicais da América Latina.

¹ Fernando Barba (1971-2021) músico e educador brasileiro, criador do grupo Barbatuques (do qual foi diretor musical por muitos anos), diretor, ao lado de Stenio Mendes, da Orquestra do Corpo, desenvolveu uma pedagogia própria de ensino de música a partir dos sons do corpo (percussão corporal), tendo o jogo e a improvisação como metodologias. Frequentei suas oficinas nos anos de 1999 a 2001 no CoralUSP e posteriormente integrei a Orquestra do Corpo (2015 até hoje).

² FLADEM: Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), uma instituição privada e independente, formada por educadores musicais de todas as áreas e níveis. Criado em janeiro de 1995 em San José de Costa Rica, tem como objetivos desenvolver, mediante ações concretas, uma maior consciência sobre o valor da educação musical na formação integral do ser humano, e de estabelecer uma rede profissional solidária e operacional que reúne os educadores musicais através do continente latinoamericano. Para mais informações, visite: www.fladem.org

³ Teca Alencar de Brito (1954-2023): educadora musical brasileira que contribuiu com reflexões fundamentais sobre educação musical na perspectiva da criatividade, do jogo e das pedagogias abertas. Fui aluna de Teca durante a graduação em educação musical na USP (2008-2014), e através dela conheci o FLADEM, enquanto pensamento, e enquanto comunidade. Foi através de Teca que passei a participar dos seminários e contribuir com essa rede latinoamericana de educação musical.

A chegada no mestrado é um momento de síntese e de ressignificação desse processo, fruto de mais de dez anos de pesquisa e atuação em cursos de formação docente, oficinas, escolas de ensino fundamental, projetos sociais e grupos artísticos autônomos. A pesquisa parte da questão: Como abordar práticas criativas e decoloniais na formação de docentes de música, no contexto das pedagogias abertas?

O objetivo principal dessa pesquisa é discutir processos criativos na formação de docentes de música, a partir do conceito de pedagogias abertas na perspectiva da decolonialidade, em comunidade.

São objetivos específicos: (i) Desenvolver e sistematizar atividades ligadas à voz, corpo e escuta, voltadas à formação e prática docente e artística, através da criação de um curso e de material didático; (ii) Investigar a metodologia do jogo (tanto em prática docente quanto artística) como caminho para a descolonização das práticas musicais; (iii) Refletir sobre a prática docente a partir do conceito de pedagogias abertas em diálogo com os estudos decoloniais; (iv) Documentar os processos vivenciados através da produção coletiva de materiais como entrevistas, textos, vídeos e áudios, entre outros.

Considero uma característica dos processos que compartilho, a formação de comunidades temporárias voltadas para as práticas - nesse sentido, cada grupo conduzido, cada oficina compartilhada, de alguma forma, se constitui em espaço comunitário, de produção coletiva de conhecimento, de escuta e troca significativa de saberes e afeto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada nos dispositivos metodológicos da DSR (*Design Science Research*) e suas contribuições no diálogo entre pesquisa e produção de artefatos. A DSR “[...] busca, a partir do entendimento do problema, construir e avaliar artefatos que permitam transformar situações, alterando suas condições para estados melhores ou desejáveis”. (DRESCH, 2015, p. 67).

O dispositivo metodológico adotado propõe uma síntese entre pesquisa-ação com os conceitos centrais da DSR⁴. Trata-se de um método que pressupõe a interação entre pesquisadora e comunidade durante o processo de construção do artefato e desenvolve-se em quatro etapas: identificação do problema e sua relevância no contexto a ser pesquisado; intervenção, que diz respeito à produção do artefato, em diálogo com o grupo ao qual se destina; avaliação, tanto do artefato quanto do processo realizado; reflexões e aprendizagem,

⁴ Desenvolvido por Robert Cole e colaboradores, na Universidade Penn State, em artigo publicado em 2005 (DERSCH, 2015, p. 81).

com objetivo de “assegurar que a pesquisa realizada possa servir de subsídio para a geração de conhecimento, tanto no campo prático quanto no campo teórico.” (DRESCH, 2015, p.83).

A pesquisa está situada no contexto da educação musical latino-americana, sendo o FLADEM um marco importante em seu desenvolvimento. O FLADEM tem como princípio a “educação musical como direito humano, portadora das identidades dos diferentes povos que habitam os países latino-americanos”. Uma educação musical flexível e aberta que busca romper os estereótipos e instaurar novos paradigmas nos contextos escolares e socioculturais⁵.

O conceito de pedagogias abertas surge no escopo do Foro, principalmente a partir do pensamento de Violeta de Gainza, educadora musical argentina e uma de suas fundadoras, como uma alternativa a modelos fechados e pré-concebidos em educação musical (DOMINGUES, 2021).

Considero as pedagogias musicais abertas como um conceito vivo, em constante construção, através de publicações e ações concretas do Foro. Por pedagogias abertas entende-se uma pedagogia musical inclusiva, que não se prende a modelos e, no entanto, não despreza os modelos existentes, que está atenta e em diálogo com os saberes e necessidades de cada contexto social em que está inserida (SIMONOVICH⁶, 2009). “A real abertura é mental, é a aceitação, compreensão e aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical” (SIMONOVICH, 2009, p. 19 - tradução minha)⁷.

Implica um olhar para a docência, constantemente refletindo sobre as práticas e as relações estabelecidas nos ambientes em que são vivenciadas. Compartilho a fala de Teca de Brito, em entrevista concedida a Adriana Didier em sua tese de doutorado *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical*:

A meu ver, uma pedagogia aberta dialoga com uma pedagogia do acontecimento, no sentido de que faz valer aquilo que significa, o que interessa ao aluno ou aluna, bem como, a um grupo de alunos e alunas, em contextos marcados por singularidades. Sem descartar ou negar a importância da trajetória da Educação Musical, especialmente nos séculos XX e XXI, um pensamento pedagógico-musical aberto reconfigura-se,

⁵ para a declaração de princípios completa, ver: <https://www.fladem.org/declaraci%C3%B3n-de-principios>

⁶ Alejandro Simonovich, educador musical argentino e membro do FLADEM, foi o organizador da publicação *Apertura, Identidad y Musicalización*, uma compilação de artigos sobre pedagogias abertas, escritos por educadores de diversos países latinoamericanos, publicada pela seção nacional da Argentina em 2009 e reeditada pelo FLADEM em 2018.

⁷ “La real apertura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical” (Simonovich, 2009, p. 19).

reorganiza-se, continuamente, fundando planos singulares, criativos, reflexivos e, principalmente, significativos para aqueles e aquelas que fazem música nos territórios da educação musical. (BRITO, in DIDIER, 2020, p.225)

O século XX nos contemplou com a abertura no pensamento sobre educação musical com as chamadas metodologias ativas, que objetivaram “estimular a participação ativa dos educandos em seus respectivos processos de musicalização, através do canto, da execução instrumental, do movimento, da dança, do trabalho em grupo e da criatividade em suas diferentes formas.” (GAINZA, 2011, p.13 - tradução minha)⁸. Segundo Gainza, experimentou-se um apogeu dessas metodologias nos países latino-americanos durante as décadas de 60 e 70 (coincidindo com as ditaduras locais). A partir da década de 80, observa-se uma crescente adoção de modelos educacionais neoliberais, que afastam a reflexão da prática (GAINZA, 2011).

É nesse contexto de uma educação ligada a modelos empresariais, tecnicistas, que se observa no Brasil um crescente aumento na quantidade de instituições de ensino superior, com grande impacto na área da música: entre as décadas de 60 e 90 do século XX observa-se o crescimento na oferta de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), e a partir dos anos 80, a crescente oferta dos cursos de pós-graduação (QUEIROZ, 2017).

Uma educação pautada por metodologias, procedimentos, conceitos e estéticas euro-referenciadas, que deixam seu registro hegemônico, hierarquizando saberes dentro do grande espectro de saberes que é a música, gerando mais bloqueios do que humanizando ou democratizando o acesso ao fazer musical nos espaços institucionais (escolas, cursos técnicos, universidades). Como mulher, brasileira, branca, latino-americana, musicista e educadora, fui educada nesse contexto e o reconheço como parte de minha construção identitária. Desse lugar, nunca foi preciso afirmar minha identidade, nem como mulher, nem como pessoa branca. A partir dessa tomada de consciência, venho trabalhando em meu processo de descolonização⁹. A leitura de pensadoras negras foi essencial, com destaque para

⁸ “estimular la participación activa de los educandos en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas.” (GAINZA, 2011, p.13)

⁹ Abordo esse conceito a partir da leitura de Queiroz (2017) já citada e também da abordagem de José Jorge Carvalho, inspirada no Encontro de Saberes (UnB - 2010), ao friccionar o saber hegemônico branco presente nas instituições. “Trata-se da inclusão de mestres e mestras oriundos de sociedades indígenas, comunidades de terreiro, quilombolas, agroextrativistas, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais para atuarem como docentes nas universidades”. (CARVALHO, 2020, p.25). Em meu processo pessoal, têm sido um deslocamento para vivências e escutas que trazem novos aprendizados e contribuem para friccionar a forma como compreendo os processos pedagógicos dos quais participo, possibilitando novas escutas e novas condutas.

as brasileiras, Cida Bento, que aborda a questão da branquitude, e de Djamila Ribeiro, sobre lugar de fala.

Como uma proposta decolonial, considero necessário compreender o que esse termo significa no contexto deste trabalho; compreender, como pessoa branca, qual é meu lugar na construção de uma educação decolonial, anti-racista, anti-hegemônica e anti-capacitista. Passa por reconhecer que processos que constituíram minha formação como musicista e educadora advém de uma “estrutura monocultural, colonizadora e epistemicida que norteia currículos e propostas do fazer musical, ainda estruturada sobre os modelos eurocêtricos e prescritos” (BATISTA, 2018, p. 113). Antonio Bispo dos Santos, tradutor do pensamento de seu povo, como ele se autodenomina em seu artigo Somos da Terra, fala sobre desmanchar o que o povo branco fez:

Só pode reeditar a trajetória do povo quilombola quem pensa na circularidade e através da cosmovisão politeísta. Não é o Boaventura de Sousa Santos, apesar de ele estar desempenhando um bom papel nesse processo. Na medida, pelo menos, em que ele diz que é preciso desmanchar o que o povo dele, o povo colonialista, fez. Isso já é de uma generosidade enorme. Pelo menos ele não está dizendo que é preciso sofisticar e fazer mais. (SANTOS, 2018, p. 09)

Com isso entendo que minha contribuição para esse urgente desmanchar passa por questionar as propostas que venho cartografando, propondo uma ampla observação e revisão, tanto das bases teóricas que sustentam o trabalho, quanto das metodologias e principalmente da atuação docente em seus diversos contextos.

Um dos pressupostos da pesquisa teórica é a escuta e leitura de vozes de pessoas não brancas e não homens-cis. O período entre a graduação e o mestrado foi marcado por um atravessamento dos estudos feministas e decoloniais, e muitas vivências principalmente junto ao Fladem Brasil, apontando para uma urgência dessa escuta. Trata-se de um deslocamento intencional da escuta para as demais vozes silenciadas, mas não silenciosas, vozes que já estão presentes nas bibliotecas, nos artigos, nas revistas digitais, em vídeos, em podcasts, em rodas de conversa, de muitas formas, por muitos canais, basta um movimento do querer para se quebrar o algoritmo.

No campo dos processos de educação musical, existe uma diversidade de práticas, perspectivas e processos de produção e assimilação de conhecimento sobre o sonoro e musical. Dentro deste amplo espectro, pesquiso metodologias e atividades que têm por característica a construção de caminhos que privilegiam a experiência, a horizontalização das

relações, a formação de comunidades de aprendizes, a escuta para a diversidade, a criatividade como forma de construção coletiva de conhecimento, a multiplicidade de aprendizados, o afeto.

No entanto, sempre me pergunto se uma metodologia, uma atividade, por si, garante um processo aberto e decolonial. Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks compartilha sua experiência como professora universitária e mulher negra, chamando atenção para o fato de que, mesmo em ambientes considerados mais abertos, as relações de poder constituídas pela colonialidade seguem preservadas. Vão ocupar os espaços de voz, as pessoas que tiveram mais acesso aos mesmos, que não sofreram violências sistêmicas ao tentar se expressar, em sua maioria homens cis brancos.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, é um objetivo central da pedagogia transformadora. (...) À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores. (hooks, 2013, p. 56-57)

Ao longo da minha trajetória, escuto diversas narrativas de vozes silenciadas em espaços de ensino-aprendizagem, vozes (inclusive minhas) que não foram escutadas, que sofreram diversas violências ao tentar soar. Vozes são pessoas com narrativas, memórias, experiências. A voz que é corpo e escuta.

Desde o início da pesquisa sobre voz e corpo, venho buscando abordagens que friccionam a visão dicotômica herdada da cultura branca, uma visão dicotômica, que separa mente e corpo, que separa corpo de espírito, que separa humanidade de natureza. A chegada no termo voz-corpo, têm origem nessa busca, atravessada por vivências, reflexões, e traz como princípio uma percepção da voz para além de seu espectro audível - afinal, o que é ter voz? - e também indissociável do corpo. Voz-corpo, em relação, interdependente, desfazendo a ilusão de que estamos separados. Uma vez que fazemos parte, que integramos e transformamos as realidades que vivemos, é possível desatar coletivamente os nós excludentes da colonialidade.

Trata-se de uma abordagem que entende a necessidade de todas as experiências individuais serem validadas, para a composição de um arranjo comunitário. Validação que passa pela requalificação da escuta e dos julgamentos que fazemos sobre o que [e como] escutamos, o que hoje entendo como descolonização da própria escuta. Espaços onde todas as

vozes possam enunciar-se, em confluência, como premissa para a construção de uma comunidade de aprendizes. Espaços possíveis para o que Renata Gelamo chama de voz-experiência:

A voz-experiência seria uma voz que escuta, pode ser escutada e pode narrar a própria história, por isso é uma voz em relação com o outro; é uma voz que habita o próprio corpo e que se expõe; que cuida de si, presta atenção, se percebe. Por esse caminho da voz-experiência podemos chegar à voz própria: uma voz que pode enunciar a si próprio, inventar a si próprio, num espaço que é público. (GELAMO, 2018, p.15)

Pensar a voz sobretudo indissociável da pessoa: poder enunciar a si própria, inventar a si própria, como aponta Gelamo, deve ser um direito garantido a todas as pessoas protagonistas de práticas artísticas e pedagógicas. Daí a importância da constituição de espaços em que todas as vozes sejam validadas. bell hooks, com base em sua compreensão sobre as ideias de Paulo Freire, aponta a necessidade de se constituir uma comunidade, para que seja possível transformar as relações pré-estabelecidas pelo sistema educacional institucionalizado (hooks, 2013).

Compartilho as perguntas de hooks: em sala de aula, quem fala? Quem escuta? E por quê? São perguntas bastante contundentes, que conduzem para a escuta, e aqui no caso a escuta de quem facilita, a escuta da docência. Compreendo o lugar de docência como um lugar de escuta, uma escuta que necessita de muita atenção, e muita abertura, uma vez que não existe escuta neutra.

Sempre escutamos de um lugar, a partir de quem somos, com quem convivemos, e como aprendemos a escutar. Assim como em nossas ações, e nas relações que estabelecemos, a política de dominação também acrescenta camadas à escuta. A constituição de lugares de escuta nesse trabalho, se faz na articulação da escuta de si, com o deslocamento da escuta para a outra pessoa, conforme propõem as pesquisadoras Lílían Campesato e Valéria Bonafé (projeto Microfonias).

Entender o lugar de escuta como um lugar de atenção para que seja possível, como nas falas de Campesato e Bonafé, desnaturalizar “aquilo que se impõe como dimensão normativa” (dimensão macropolítica), e configurar “um ambiente de valorização das vozes singulares” (dimensão micropolítica). Acrescento – configurar um ambiente seguro, afetivo, que garanta a todos a possibilidade de enunciar-se, constantemente desnaturalizando, ou ainda, desmanchando coletivamente a dimensão normativa imposta pelo colonialismo.

Retomo então a pergunta orientadora da pesquisa e do artefato, como abordar práticas criativas e decoloniais na formação de docentes de música, no contexto das pedagogias abertas, tendo como foco a metodologia? Como uma cartógrafa de referências, venho colecionando atividades, processos e metodologias que friccionam formas canônicas de aprendizagem musical. Práticas que me transformam e se transformam ao longo do caminho. Práticas que trazem o jogo como proposta aberta, modulável e mutante: o jogo que se transforma nas mãos, vozes, escutas de quem joga. Considerando o olhar sobre a docência, sempre procurei compreender o processo didático, a forma de aplicar a atividade.

A ideia de jogo como metodologia se apoia principalmente nas concepções de Teca Alencar de Brito, acerca de música e jogo. Em seu livro *Um Jogo Chamado Música*, Teca apresenta um panorama de seu pensamento sobre educação musical, expandindo a concepção de jogo para a prática docente. Uma prática que se coloca em jogo, de forma curiosa, com a escuta aberta, que mergulha no fazer sonoro, no estado de jogo.

Nesse contexto, reforço o fato de que o jogo é o próprio fazer musical, em suas tantas possibilidades, com seus diversos graus de complexidade. E não é preciso, tampouco adequado, afastarmo-nos da experiência sonoro-musical para ensiná-la, pois mergulhando no sonoro e musical, conscientizamos e transformamos (qualitativamente) tais experiências. (BRITO, 2019, p. 39)

Ao pensar o jogo como metodologia, estendo essa perspectiva para o pensamento pedagógico. Como seria uma prática docente que pensa um planejamento como um jogo? E que jogo seria esse, então? Para além de uma coleção de atividades, entendo o jogo como metodologia como uma forma de se relacionar com as ferramentas disponíveis, a partir da escuta dos contextos onde a prática pedagógica se realiza. É uma perspectiva que tira da figura docente a obrigação de saber tudo, e a coloca em posição de jogo, de escuta atenta, disponível às diversas narrativas e sonoridades emergentes, sem a necessidade de controlar, de responder, de reagir:

Ao abrir a escuta dessa maneira, damos espaço para o desconhecido, para o que não sabemos antes da pessoa enunciar; para a escuta que não precisa julgar ou ter respostas prontas, mas sim disponível para o novo, para o que se oferece no encontro com a voz do outro. (GELAMO, 2018, p. 105)

Os jogos são estruturas que sugerem diversas formas de interação. A escuta é quem orienta o fluxo do jogo, que pode mudar de forma a cada jogada. Da mesma maneira, a proposta de jogo como metodologia, pressupõe a criação de estruturas que possam ser modificadas, transformadas pela experiência, e a partir dela. Jogar diz muito mais sobre quem

joga do que sobre o jogo em si, é uma ação de autoconhecimento. E quando convido essa palavra a esse espaço, estou rememorando todas as vozes acima, um processo de escuta, compreensão do lugar que ocupamos, politicamente, socialmente. É um processo de vulnerabilização, necessário para a transformação das relações nos ambientes onde acontecem as práticas pedagógicas, para questionar e friccionar os mecanismos de manutenção de poder.

A partir dessa reflexão, compreendo a produção do artefato, o curso online Voz e Criatividade: caminhos e ideias para práticas pedagógicas musicais, não como resposta à pergunta central norteadora dessa pesquisa, mas como uma abertura a novas perguntas. Como um espaço para reunir essa tessitura de vozes, e criar pontes, diálogos, provocar deslocamentos. Um ambiente colaborativo, dentro da perspectiva assíncrona do curso, que provoca a autonomia da pessoa que por ele navega, capaz de despertar a curiosidade e inspirar novas reflexões.

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1 Proposta Inicial

O pré-projeto consistia no desenvolvimento de uma plataforma digital descentralizada, destinada à formação da comunidade de educadores musicais, tendo corpo, voz e escuta como primeiros lugares a serem investigados. Uma plataforma que pudesse operar como fonte de pesquisa, intercâmbio de experiências, ludoteca, e outras possibilidades emergentes de seu uso dinâmico e compartilhado. A motivação surgiu da inquietação de pensar a formação de educadores musicais numa perspectiva coletiva, comunitária, através da partilha e troca de saberes.

Como justificativas, foram levantadas as seguintes questões: (i) apesar de existirem muitos registros de trabalhos que investigam processos criativos na educação musical, poucos trazem a abordagem decolonial para o campo de atividade; (ii) entendendo a decolonialidade como essencial para a criação de ambientes descentralizados, não hegemônicos, diversos e inclusivos, considera-se a importância de mais trabalhos colaborarem nessa construção; (iii) no campo da música e da educação musical, a relevância desse projeto está em criar espaços de interlocução e visibilização de práticas silenciadas historicamente. O fato de tratar-se de uma plataforma online descentralizada permite o encurtamento de distâncias, e será levada em conta a questão da inclusão digital, fundamental para a descentralização; (iv) por fim, essa

proposta nasceu de uma necessidade pessoal de descolonização, de questionamento da minha branquitude e do desejo de contribuir com espaços trans e interculturais, onde seja possível a reflexão coletiva e afetiva sobre as próprias práticas, em que a escuta se desloque para o inaudito, em que seja possível a constituição de uma rede de intercâmbio formativo em sua ampla significância.

O projeto teve como objetivo geral desenvolver uma plataforma online descentralizada e dinâmica, de suporte à formação de educadores musicais, com foco em processos criativos e decoloniais. Foram os objetivos específicos: criar um fórum de discussão dentro da plataforma, em que seja possível realizar troca de experiências em educação musical dentro do contexto criativo e decolonial; cartografar as experiências e discussões temáticas emergentes no fórum, situando as narrativas e experiências produzidas e compartilhadas.

No entanto, durante o primeiro semestre do curso, surgiu a compreensão de que a proposta inicial não se tratava exatamente, ou mesmo diretamente, do ensino das práticas musicais, mas sim de ferramentas que pudessem viabilizar esse ensino à distância. Ao longo de todo o primeiro semestre, tanto ao longo das disciplinas quanto nos encontros de orientação, surgiram então algumas questões: onde está a pesquisadora nesse projeto? Como a prática pessoal, com mais de dez anos de pesquisa no campo da educação musical, poderia se manifestar na pesquisa?

Concomitante à crise, às questões emergentes e aos encontros de orientação, surgiu a oportunidade de desenvolver um trabalho de campo junto a um grupo de artistas, em São Paulo, grupo que concordou em ser parte do processo de pesquisa ligado ao mestrado. Foi quando começou a se desenhar o novo projeto, um curso formativo, voltado para educação musical, baseado em atividades e processos criativos em voz-corpo e escuta, dentro do campo das pedagogias abertas, e dialogando com as discussões sobre decolonialidade.

Ao longo do primeiro ano, esse processo foi se sedimentando, resultando no artefato de curso formativo, online e assíncrono, estruturado com um material didático em formato de jogo de cartas.

2.2 Elaboração do Artigo

Conforme acordado com a orientação, o artigo foi escrito no final de todo o processo, com o artefato já desenvolvido e com a defesa agendada. A proposta foi utilizar

todos os dados levantados ao longo da pesquisa, para compôr um artigo acadêmico no qual constasse toda a revisão teórica articulada ao processo de construção do artefato.

Dessa maneira, o artigo contemplou os principais temas pesquisados, apresentando de forma aprofundada a forma como esses temas se articulam no artefato produzido (tanto em estrutura quanto em seu conteúdo), junto com uma revisão comentada do processo de pesquisa a partir da metodologia adotada.

O trabalho foi submetido a uma banca avaliadora composta pelas professoras doutoras Marisa Fonterrada e Silvia Sobreira, que o aprovaram em 28 de Fevereiro de 2025, ressaltando a relevância do trabalho realizado, a coerência com o tema pesquisado, e deixando como sugestão que os jogos e atividades fossem anexados ao mesmo. No entanto, como o artefato produzido tem o objetivo de ser comercializado, tanto a orientadora quanto a pesquisadora optaram por não anexar o material didático nesse primeiro momento.

2.3 Desenvolvimento do Produto

Após o primeiro semestre do curso, o projeto foi substancialmente alterado, deixando de ser uma plataforma descentralizada para se tornar um curso online, assíncrono, voltado para a formação de docentes de música.

Com a definição, o artefato passou a ser desenhado em sua primeira etapa a partir da revisão bibliográfica que sustenta a proposta e da revisão cartográfica das diversas atividades recolhidas, vivenciadas e desenvolvidas ao longo da minha trajetória como aprendiz e facilitadora de processos criativos musicais através da voz-corpo, em diálogo com os grupos formados para a pesquisa.



Figura 1: Núcleo de Expressividade Sonora, durante atividade conduzida por Ana Vitória, em encontro na Barra Funda - SP. foto: Priscila Alcebiades.

Foram formados dois grupos distintos, onde o foco era a minha escuta para como as atividades eram recebidas, desenvolvidas e apropriadas pelos participantes: Núcleo de Pesquisas em Expressividade Sonora, formado por artistas, principalmente do teatro, com o objetivo de pesquisar a voz-corpo em processo mediado por mim ao longo de sete meses, a convite da companhia A Digna, em São Paulo; Disciplina PROM, coordenada pela Profa. Dra. Sílvia Sobreira, no Instituto Villa-Lobos, UNIRIO, para estudantes de licenciatura em música, ao longo de quatro meses.



Figura 2: Grupo de estudantes de licenciatura com a Profa. Sílvia Sobreira, no Instituto Villa Lobos - UNIRIO - RJ. foto: Nayana Torres.

Da pesquisa com o Núcleo de São Paulo, destaco a oportunidade de vivenciar um processo longo, com um grupo estável, comprometido com a pesquisa, situação que permitiu um aprofundamento das relações estabelecidas. Foi possível construir um mapa mental coletivo do processo, que gerou um jogo de cartas. Nesse jogo, os conteúdos investigados aparecem sistematizados de forma que podem ser utilizados como memorial do processo, banco de referências e atividades, disparadores de performance, material de apoio à pesquisa, entre outras possibilidades.

G) cartas de emoções: um aspecto que foi muito trabalhado nos acolhimentos, as emoções surgiram também como moduladoras e modificadoras das sonoridades pesquisadas.

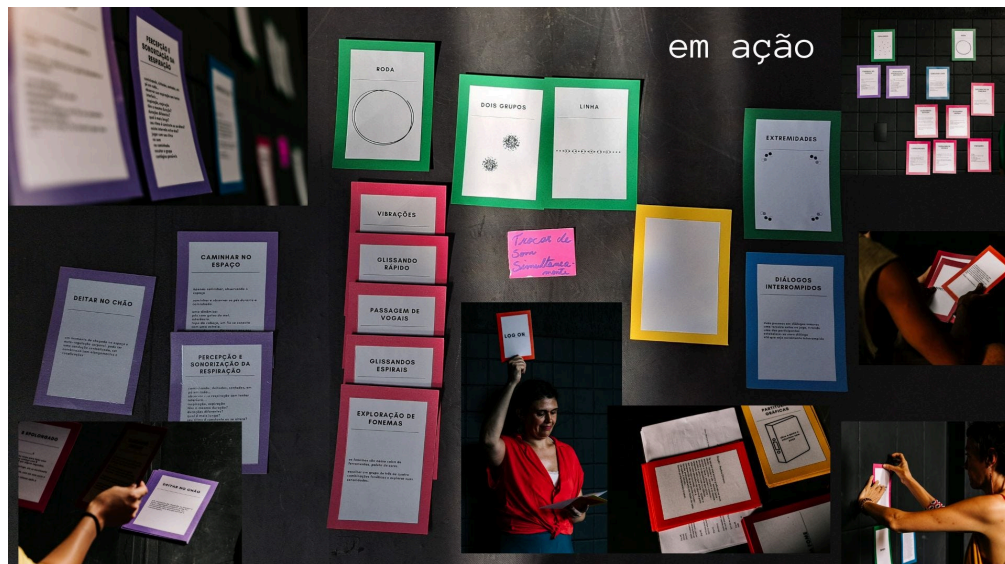


Figura 4: cartas produzidas, em jogo no dia da performance, novembro, 2023 - SP. Colagem sobre fotos de Noena Jerá.

Ao final do processo de pesquisa, esse grupo realizou uma performance/abertura de processo, utilizando as cartas como disparadoras e orientadoras do jogo de improvisação. O registro dessa performance pode ser visto neste link:

[Abertura pública - Núcleo de Pesquisa Continuada Expressividade Sonora](#)

Do grupo formado na disciplina de Práticas Docentes, destaco a importância de estar no meio universitário, em contato com a geração atual de estudantes, compartilhando as atividades e jogos dessa cartografia. Em linhas gerais, percebemos o quanto a proposta deste trabalho é bastante disruptiva dentro do ambiente acadêmico, apontando importantes contornos para a seleção das atividades que compõem o artefato, e para a forma como as atividades podem ser apresentadas. A descrição detalhada desse processo está acima, no capítulo referente às disciplinas cursadas.

A coleta de dados de ambos os processos foi feita através de diários de bordo, textos-resumo das atividades realizadas a cada encontro, gravações realizadas em campo, trocas de mensagem em grupos de *whatsapp* e por email. Foram então levantadas as principais reflexões compartilhadas pelos participantes dos grupos, que resultaram, junto com a sistematização das bases teóricas e práticas, na definição do formato do curso e na seleção das atividades.

Dentro do formato online e assíncrono, o curso foi organizado em atividades a partir de quatro trilhas de investigação:

- I - chegada: trilha que reúne atividades de acolhimento, autopercepção, escuta de si, conexão e aquecimento.
- II - escuta: trilha que reúne atividades em que a escuta é protagonista, desde a paisagem sonora até jogos voz-corpo.
- III - voz-corpo: trilha que reúne atividades voltadas para as sonoridades da voz-corpo, com propostas que estimulam a pesquisa sonora da voz.
- IV - processos criativos: trilha que investiga o jogo como metodologia, composta por uma série de jogos e atividades que estimulam a criação sonora coletiva.

As atividades de cada trilha foram estruturadas através das cartas, editadas a partir da análise dos processos realizados, chegando a um total de 30 cartas. Além das quatro trilhas, o curso possui uma página inicial, com a apresentação geral, links para cada trilha de investigação e discussão teórica sobre como os conceitos de pedagogias abertas e decolonialidade se inserem no processo.

No primeiro semestre de 2024, foi feita a edição do jogo de cartas: redução de 100 para 30 cartas, e subdivisão nos temas relativos às trilhas de investigação. A escrita das cartas também passou por uma revisão e tradução para o espanhol. As cartas mantiveram o mesmo desenho gráfico criado com o Núcleo de Expressividade Sonora.

Nesse período foram realizadas duas entrevistas com educadores musicais que também pesquisam o jogo como metodologia: Stênio Mendes, músico e educador, diretor da Orquestra do Corpo¹⁰, que atua com processos criativos utilizando a linguagem da música corporal criador de muitos jogos apresentados neste trabalho¹¹; e Ronaldo Crispim, músico e educador, um dos criadores do projeto Música do Círculo¹², que também pesquisa e cria jogos, trazendo referências de jogos cooperativos e suas relações com processos pedagógicos diversos.

¹⁰ A Orquestra do Corpo é um grupo voltado para a música corporal, criado por Fernando Barba e Stênio Mendes, fruto da pesquisa de ambos sobre processos criativos, jogos, improvisação e repertório.

¹¹ Stênio Mendes é uma referência para grande parte dos jogos da trilha Processos Criativos. Foi essencial realizar a conversa com ele, apresentar o curso, conversar sobre os jogos, a escrita das cartas, e principalmente sobre sua abordagem pedagógica.

¹² Música do Círculo é um projeto criado por Ronaldo Crispim, Pedro Consorte e Zuza Gonçalves, em São Paulo, voltado para a prática de música corporal. O grupo se formou a partir e em relação às pesquisas de Fernando Barba. Atualmente, a Música do Círculo realiza cursos de formação, retiros de música circular e práticas abertas de música corporal (Fritura Livre).

Para a estruturação online do curso foi utilizada a plataforma online Notion, em sua versão gratuita. Trata-se de uma área de trabalho colaborativa, em que é possível construir uma estrutura de navegação e interação com mídias, aliada a um bom editor de textos. Para a qualificação, foi apresentada a estrutura desenvolvida no Notion, contendo:

página inicial do curso, e menu de navegação: orientações de como navegar, formas de utilização, e discussão inicial sobre pedagogias abertas (principais referências).

quatro trilhas de investigação: chegada; escuta; voz-corpo; processos criativos. cada trilha contém: apresentação/descrição geral da trilha; todas as cartas da trilha; reflexão teórica sobre a trilha; uma carta de atividade modelo, com uma proposta de prática, e reflexão teórica sobre a carta.

verbetes: referências do trabalho, que seriam como notas de rodapé, no caso hiperlinks que o ambiente online facilita.

No segundo semestre de 2024, após a qualificação, o curso foi transposto para o ambiente wix, com acesso seguro para pessoas inscritas no grupo de testagem. Nesse processo, foram observados os comentários da banca, já transformando o formato do produto. Com o início da testagem em agosto de 2024, seguiu o desenvolvimento de atividades, agora diretamente no ambiente wix.

O artefato foi sendo desenhado simultaneamente e em diálogo com o grupo de testagem, através de e-mail e canal de whatsapp, além dos encontros online agendados no início do processo. No início de agosto o curso apresentava cada trilha de investigação com sua discussão teórica, e uma carta com a atividade detalhada, além de disponibilizar a visualização de cada carta. Ao final do processo de testagem, cada trilha apresenta de 2 a 3 atividades detalhadas, com mídias produzidas especificamente para o curso, além de discussões teóricas sobre cada proposta.

Um detalhe importante sobre esse processo de confecção do artefato, a pesquisa inserida dentro da realidade de vida da pesquisadora, cronogramas, expectativas e possibilidades. Faz parte do projeto as mídias de áudio e vídeo, bem como a tradução para o espanhol de todo esse material. No entanto, são fazeres que demandam tempo e também investimento.

Tive bastante dificuldade com a produção de mídia, pois meu espaço de trabalho está bastante comprometido com os ruídos da paisagem sonora do entorno (obras na

vizinhança, entre outras questões); além disso, meus equipamentos e dispositivos são um pouco antigos o que tem aumentado o tempo de produção e finalização das mídias. Mesmo assim, foi possível realizar algumas gravações de áudio que estão ilustrando as atividades.

Para a defesa foi apresentada uma primeira edição do curso, contendo de duas a três atividades por trilha, no formato como foi apresentado ao grupo de testagem, junto aos encaminhamentos extraídos das análises e primeiras conclusões.

2.4 Testagem

A testagem consistiu em apresentar o curso para um grupo de 30 pessoas que são público-alvo do artefato. O grupo foi montado através de chamadas direcionadas em redes sociais e as inscrições foram feitas através de formulário, com coleta de Email. O processo se deu da seguinte maneira: chamada nas redes sociais, em grupos específicos de educadores musicais, na rede do FLADEM e do Conservatório Brasileiro de Música, com o objetivo de atrair pessoas para além da minha rede pessoal, e que não conheciam meu trabalho.

Entendi, durante a etapa de campo da pesquisa, a importância e necessidade de ter pessoas que nunca tiveram contato com meu trabalho antes, pois é desse encontro que surgem as principais questões para a construção do produto. Com quem estou dialogando? Como as pessoas se relacionam com os questionamentos compartilhados no curso? Como elas compreendem e se apropriam das atividades propostas? Quais as dificuldades emergentes?

Por se tratar de um curso assíncrono, o processo ficou definido da seguinte forma: três encontros de videochamada (que ficaram gravados) ao longo de três meses, pontuando as etapas da testagem:

- Encontro inicial: abertura do processo, conhecer o grupo, apresentação do curso, navegação coletiva, primeiras impressões, dúvidas e levantamento das dificuldades técnicas.
- Segundo encontro: troca sobre como estão acontecendo os processos de navegação no curso - tempo dedicado, atividades visitadas, dificuldades, sugestões e ressonâncias do processo.
- Terceiro encontro: avaliação final, dúvidas, sequência do processo, escutas.

Após o término das inscrições, formou-se um grupo de 28 pessoas, docentes de música em escolas de ensino fundamental e médio, projetos sociais, escolas de música, arteterapeutas, estudantes, artistas com quem já colaborei, pessoas interessadas em processos

criativos e que utilizam a voz-corpo em suas práticas. Pessoas do Brasil (principalmente da cidade do Rio de Janeiro e arredores, por conta da divulgação entre estudantes do conservatório) e de outros países da América Latina (por conta da rede construída através do FLADEM).

Das 28 pessoas inscritas, 20 participaram do primeiro encontro online, que foi o momento para apresentações, explicações sobre o processo de testagem e apresentação do curso. Também foram esclarecidas dúvidas de navegação e solucionados eventuais problemas técnicos das pessoas presentes.

Entre o primeiro e o segundo encontro, a proposta foi a navegação livre pelo curso. Durante esse período, foram realizadas algumas atualizações no site, principalmente no que diz respeito às mídias. As atualizações foram comunicadas via e-mail e também via grupo de *whatsapp*. Próximo à data do segundo encontro, comecei a receber alguns retornos de pessoas que estavam utilizando as atividades do curso em suas práticas, e também de outras que não conseguiram visitar o site.

Das pessoas que não visitaram o curso, o fato de ser assíncrono foi uma das maiores limitações. *Ume* participante¹³ do grupo de testagem, em mensagem enviada no dia 28 de setembro via *whatsapp*, comenta:

Eu entendi que o engajamento num percurso em que você sugere que sejam aplicadas as práticas - é convergente essa proposta de busca. E daí fazendo, é busca ouvindo, busca propondo, com o respaldo das janelas que você vê e conecta.

Porém eu não estou involucrada em grupo nenhum de trabalho pedagógico, de proposta, na verdade sinto falta de grupos porém não venho tendo peso de presença para propor ou permanecer nos lugares de proposição. Tenho passado por eles.

(...)

Quando me inscrevi no grupo de testagem, talvez eu não tenha tido a clareza que seria necessária uma compenetração, uma autonomia de contato com o material para transitar a proposta.

(...)

Eu sinto que nesse momento eu precisaria ouvir as propostas em vez de lê-las na tela. E talvez ter de apoio [sic] no percurso.

¹³ As transcrições diretas de falas e mensagens de texto mantiveram a escrita/fala original, sem correção de grafia ou gramática, portanto, para evitar a exposição das autoras, optei por manter seus nomes preservados. Os nomes citados autorizaram suas menções, e cuidei apenas resumir suas considerações através de minhas palavras.

Sua fala ressoa com a fala de *outras* participantes. No último encontro online, realizado no dia 09 de novembro, outra participante também comentou sobre esse aspecto (transcrito da gravação do encontro):

Eu não consegui logo de início entender exatamente essa dinâmica de como realmente o curso ia acontecer. Como tudo na vida é uma experiência, quando eu comecei a entender, é.. mais ou menos, qual era o caminho, né, da sua ideia da sua proposta, eu já vi que não dava pra fazer mais nada, mesmo que eu tentasse, né? Porém eu pensei, vou então acompanhar, porque tudo que se vê, tudo que vem pra gente, serve também de experiência. E aí eu fiquei meio como que uma espectadora dos acontecimentos, inclusive hoje.

Com relação à compreensão de como o curso se processa, destaco o caráter assíncrono como uma questão a ser trabalhada, principalmente a partir de dois aspectos: melhor explicação do que significa um curso assíncrono, na apresentação do produto; indicação, dentro do ambiente do curso, de como navegar, facilitando o acesso às atividades. Com relação ao acompanhamento do percurso, repensar a estrutura das videochamadas e da comunicação via grupo de *whatsapp*, como forma de melhor estruturar a condução de uma jornada assíncrona e não-linear - se faz necessária uma facilitação mais presente.

Das pessoas que realizaram o processo, observei que o maior número de acessos ao site aconteceu nos dias que sucederam os encontros, ou logo após alguma comunicação via email. Nessa primeira etapa, as pessoas tiveram acesso à página de início e às quatro trilhas de aprendizagem, todas com visualização das cartas, indicações gerais de navegação pela trilha e reflexões sobre as referências que constituem cada uma delas.

Logo após o primeiro encontro online, as sugestões: ter maior presença de vídeos e áudios meus, apresentando cada trilha e conduzindo algumas atividades; ter mais encontros em videochamada para realizar as atividades coletivamente.

Com a primeira atualização do site, que aconteceu no início de setembro, foram adicionadas as páginas com a descrição de atividades das cartas - durante o processo, conforme o site era atualizado, o grupo era comunicado via email e *whatsapp*. Cada trilha agora apresenta de 2 a 3 cartas com suas respectivas páginas de atividades.

Próximo à chegada do segundo encontro online, começo a receber algumas devolutivas do grupo, referente a diversos aspectos do curso: formato do site, qualidade das mídias, conteúdo das trilhas e das cartas, formas de utilização, dúvidas e reflexões sobre os temas que o curso aborda, como foi a aplicação prática desse material.

Cada participante se apropriou do processo à sua maneira. Um grupo de pessoas residentes no Rio de Janeiro se encontrou para realizar algumas atividades presencialmente. Outras pessoas experimentaram alguns jogos descritos nas cartas em suas práticas pedagógicas. Outras visitaram algumas páginas, leram os textos e contribuíram com reflexões sobre as leituras.

Conforme a sugestão do próprio curso, a maioria das pessoas começou pela trilha da CHEGADA, compartilhando uma série de impressões sobre a trilha e seu conteúdo. Sobre ela, uma participante, educadora musical e *a/r/tógrafa* compartilhou, através do grupo de *whatsapp*, no dia 19 de setembro de 2014:

Passei pela trilha de Chegada e expeprimentei essa vivencia com colegas do grupo deste trabalho. Foi muito interessante. Então promovi essa Chegada com um grupo de professoras do 3º ano, de uma escola que estive, elas não são professoras de música. E a proposta foi incrível para elas e para Mim. A trilha da Chegada está perfeitamente explicada e proõe um início de atividades cheio de experiencias para quem chega. Muito BOM, mesmo! Ainda estou em aplicação do restante das cartas no passo a passo e continuarei relatando em outro grupo.

A participante e psicóloga Julia Rodrigues teceu diversos comentários sobre as cartas. Ela trabalha com pessoas de mais de 60 anos e está aplicando algumas atividades com seu grupo. Sobre as cartas de Chegada, comentou que algumas atividades foram bastante desconfortáveis para o grupo, como “Deitar no Chão” e “Caminhar no Espaço”. Em seus comentários, contou como realizou as adaptações possíveis e também compartilhou as impressões de seu grupo. Outras atividades foram mais bem recebidas, como a Corrente, Escutar a Paisagem Sonora e Fonte Geradora. O jogo Trocar de Som Simultaneamente foi difícil, porém instigante.

A participante e educadora argentina Marinês Velasquez, também sobre a trilha da Chegada comentou, através de áudio no grupo de *whatsapp* no dia 11 de setembro, o quanto a mobilizou a reflexão acerca do que seria “equalizar” ou “afinar” o grupo, a partir da fala sobre Mestre Acordeon, e em seguida narrou um episódio marcante com seu grupo de estudos, em que logo após realizar a atividade de “chegada”, partiu para o exercício de “notas longas com vogais”, e todo o grupo pode perceber uma mudança no encontro das vozes, em harmonia no espaço. Marinês também comentou do grande interesse sobre o material

didático, o jogo de cartas, como forma de des-organizar as atividades, abrindo diversas possibilidades de usos.

Essas e outras considerações acerca da utilização desse material, têm mostrado também a relevância das reflexões associadas a cada proposta. A participante Luísa Castro Alves, por exemplo, destacou durante o segundo encontro online, o quanto foi mobilizador escutar a fala de Marcos Santos¹⁴, em um vídeo compartilhado na trilha da escuta, para repensar nossa própria escuta e a forma como podemos desenvolver as atividades nessa trilha.

A participante Marisol Leon, educadora musical de Trujillo - Peru, realizou uma oficina a partir do jogo de cartas. Além do acesso ao curso, Marisol possui um jogo físico, traduzido para o espanhol, e participou de oficina realizada no XXVIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical (SLDEM), em julho de 2024. Para essa vivência, ela convidou pessoas de diferentes áreas, havia um músico, um fotógrafo, uma atriz e duas educadoras generalistas.

Realizamos uma chamada pessoal, em que Marisol compartilhou detalhes e vídeos do processo, e destaco aqui as principais impressões: a percepção da necessidade de ter mais repertório sonoro para jogar; o estado de presença que o jogo confere; a flexibilidade das atividades, que podem ser aplicadas a diversos ambientes, destacando ambientes onde é importante a formação de grupo e desenvolvimento da criatividade; a proximidade com jogos teatrais (comentários da atriz); a estranheza diante de uma realização sonora não estruturada por ritmos ou melodias conhecidas.

A participante e educadora musical mexicana Aura Rebollo comentou como vem trabalhando algumas atividades com crianças, destacando a atividade de Línguas Inventadas. Aura também compartilhou o quanto é interessante o material que esse curso oferece, tanto como ferramentas e recursos didáticos, quanto espaço de reflexão.

Uma ação que não aconteceu foi a interação sonora online através do estúdio virtual. Apesar de haver essa possibilidade, eu percebi que a relação das pessoas com o curso acontece mesmo em sua aplicação nas situações vividas por cada uma em seus contextos de atuação. Esse aspecto também aponta para outra falta, que foi a avaliação - estou buscando formatos de avaliação de participação que dialoguem com o processo assíncrono e descentralizado do curso.

¹⁴ Live Fladem Brasil 2020, acesso no link: [Fladem Brasil: Descolonização dos processos pedagógicos musicais a partir de outros modos e práticas](#)

Uma consideração importante acerca do grupo de testagem, foi a fala de pessoas que já realizaram oficinas ou cursos comigo, dizendo que esse fato contribuiu para facilitar o acesso ao material. Tanto Aura, como Luísa, Marisol e também Marinês, comentaram sobre as memórias que tiveram desses encontros durante a leitura do curso e também durante a aplicação das atividades.

Considero que a questão da condução do curso ficou mais delineada após essa experiência. Diante da necessidade de maior acompanhamento no processo, os próximos passos para a conclusão do artefato serão:

- Gravação de vídeos para cada página “mestra”, ou seja, página mãe do curso, e páginas principais de cada trilha. Nesses vídeos, além de apresentar o conteúdo geral de cada página, apresentarei algumas indicações de navegação através das atividades.
- Estruturação dos encontros online: apesar de o curso ser assíncrono, considero que será importante uma agenda semestral de encontros online, com o objetivo de facilitar a navegação, realizar alguma atividade do curso possível no modo online e abertura para dúvidas do grupo. A ideia é realizar 4 encontros por semestre, em intervalos de 1 mês.
- Estruturação do grupo de whatsapp: o principal canal de comunicação do curso, estimular a utilização, apresentando alguma novidade, atualização, provocando diálogos, trazendo referências e perguntas, entre outras formas de comunicação que fomentam e/ou despertam o interesse da comunidade.
- Comunicação via e-mail: mensal, para compartilhar o link das videochamadas, datas de encontros e informações gerais condensadas.

O curso vem se desenhando ao longo do processo. Para esta etapa do mestrado, pretendo realizar os ajustes necessários sobre o material já produzido. Com isso terei o primeiro módulo do curso finalizado e pronto para circular. O produto completo contará com a descrição de todas as cartas, em atividades comentadas, sendo algumas ilustradas com áudios e vídeos exclusivos. O cronograma e a forma dessa produção será definido após a finalização da etapa acadêmica desse processo e se dará com o curso em andamento, e em diálogo com a comunidade de participantes.

Muitas pessoas do grupo de testagem comentaram sobre a precificação do curso, inicialmente pensado para ser gratuito. Nessa escuta, reflito sobre a opção de hospedá-lo em

uma plataforma de cursos online, mantendo seu caráter não-linear, considerando valores acessíveis e possibilidade de bolsas parciais e integrais.

3. ETAPAS DO PROCESSO FORMATIVO

3.1 disciplinas cursadas no PROEMUS

As disciplinas realizadas no PROEMUS contribuíram com o desenrolar do processo de pesquisa, com destaque para as disciplinas do primeiro semestre: Seminário em Ensino das Práticas Musicais e Metodologia de Pesquisa, e da optativa Seminário de Práticas Docentes. Foram três momentos decisivos, tanto para redesenhar o projeto, tendo como sustentação a ideia de artefato, articulado a processos metodológicos e a oportunidade de realizar uma atuação prática com discentes da UNIRIO, trazendo o contexto acadêmico para o processo de reflexão sobre a construção de um curso formativo.

a) Seminário De Ensino Das Práticas Musicais

Docentes: Adriana Rodrigues Didier e Eduardo Lakschevitz Xavier Assunção

A disciplina foi oferecida em duas etapas - na primeira metade tivemos a orientação da Profa. Adriana e na segunda do Prof. Eduardo.

Na primeira etapa, a disciplina possibilitou o contato entre a turma, e a reflexão individual e coletiva sobre a produção do artefato, a partir de dinâmicas de trocas de escuta. O processo foi conduzido em roda, e abordou questões como as trajetórias musicais de cada pessoa, relações de ensino-aprendizagem de música, escuta, processos criativos e disruptivos em educação musical.

Além de rodas de conversas, foram propostas atividades práticas relativas aos artefatos em desenvolvimento, seguidas de reflexões coletivas sobre como a performance musical, ou uma atividade didática se conectava com a pesquisa em curso.

Este processo, além de fundamental para promover o contato entre a turma, foi importante para a reflexão sobre os artefatos em si. O começo do primeiro semestre marca um momento de muitas dúvidas, questionamentos e mudanças sobre o que é o artefato em si.

Dentro desse contexto, essa primeira etapa da disciplina contribui para o estabelecimento de conexões importantes entre a pesquisa e a história de cada participante, oferecendo caminhos para que essas dúvidas possam ser trabalhadas dentro dos processos pessoais de cada um.

A segunda metade da disciplina enfocou as práticas musicais na contemporaneidade, abordando questões como características do mundo pós pandêmico, as práticas musicais nesse contexto, a cadeia produtiva no contexto da música, trazendo as discussões para a conexão entre produto e mercado de forma crítica.

Neste processo, fomos estimulados a olhar para nosso artefato através de outras lentes, contribuindo com elementos fundantes no redesenho do projeto, buscando definir formatos, público alvo e outros aspectos relevantes.

b) Metodologia de Pesquisa I

Docente: Glauber Resende Domingues

Nesta disciplina, trabalhamos de forma crítica, participativa e integrada ao nosso processo de criação do artefato, os aspectos metodológicos de uma pesquisa acadêmica em música. A cada etapa, foi produzido um documento que relacionava o tema debatido com o artefato em produção.

Ao final do processo, foi possível ter uma visão abrangente e ao mesmo tempo detalhada do processo de pesquisa, com referências essenciais para o desenvolvimento da mesma.

Considero fundamental essa disciplina acontecer no primeiro semestre, quando estamos ingressando e quando surgem todas as dúvidas a respeito do artefato e dos processos de pesquisa, precisamente por oferecer o suporte metodológico necessário.

A maneira como o professor conduziu as atividades, conferiu à disciplina um caráter dinâmico e integrado ao projeto.

c) Seminário das Práticas Docentes

Docentes: Sílvia Sobreira (responsável pelo PROM), Adriana Rodrigues Didier (orientação)

Foi oferecida a Disciplina PROM: Voz e Criatividade, para estudantes de licenciatura, sob coordenação de Sílvia Sobreira.

Objetivos da disciplina:

Desenvolver processos criativos na formação de educadores musicais, através de atividades ligadas ao corpo-voz e escuta, associadas a reflexões tendo como base o conceito de pedagogias abertas dentro da perspectiva dos estudos da decolonialidade.

Provocar/instigar os participantes a criar e desenvolver suas próprias reflexões e atividades a partir do que foi oferecido no curso.

Procedimentos Pedagógicos:

- Apresentação do curso, apresentação do grupo - a importância de narrar a própria história;
- A escuta de si, ressonância, voz no espaço, a escuta da outra voz - escuta é relação - jogos de escuta;
- Paisagem sonora, escuta criativa, deep listening e criação vocal;
- Voz, movimento e imagem - movimentos e imagens impulsionam nossa voz por cantos que desconhecemos;
- Objetos sonoros como estímulos para exploração de sonoridades da voz;
- A voz por dentro - por uma fisiologia da libertação - aspectos da fisiologia da voz aplicados a exercícios e jogos criativos;
- Casa da palavra, corpo-voz - a palavra entoada, falada, cantada, canções, memórias;
- Atravessamentos dos estudos decoloniais sobre as práticas realizadas;
- Desenvolvendo as próprias atividades: formas criativas e coletivas de produção partilhada.

A aplicação da disciplina teve como foco discutir com estudantes de graduação a metodologia e os procedimentos utilizados, em diálogo com suas vivências como estudantes e como profissionais. De todos os tópicos planejados, apenas alguns foram abordados - a disciplina acabou por concentrar-se em jogos de escuta e de voz, e práticas de regência criativa. Foi possível perceber o quão novas eram as propostas e a necessidade de ter contato mais aprofundado com elas.

O grupo produziu um documento, a partir dos registros das atividades realizadas em aula, com comentários sobre as descrições das atividades e análises de seus conteúdos e aplicações. Da avaliação final, destaco os seguintes comentários:

- Em primeiro lugar um estranhamento com a proposta de fazer música a partir do jogo, sem uma sonoridade definida em termos de parâmetros como melodia, ou ritmo, em um ambiente onde a maioria das práticas são pautadas por certo e errado no que diz respeito à produção sonora. Isso causou uma certa insegurança no grupo, também colocada como vulnerabilidade diante das propostas

- A questão da vulnerabilidade foi um tema específico, tratado no grupo - o medo de se expor diante dos colegas de turma, por exemplo, foi uma grande questão. Por mais que as atividades fossem abertas, e que a minha postura diante das atitudes de cada pessoa fosse no sentido de valorizar a expressão emergente e acolher as dificuldades, existe sempre a história de cada pessoa e das relações traçadas dentro daquele espaço.
- Outro ponto foi a necessidade de mais tempo com cada jogo e de haver mais tempo para o registro pessoal de cada jogo, em um diário de bordo. A repetição, a meu ver, é fundamental nos processos e, reiterando a fala da Teca, a ação de repetir diferente.
- Quanto ao registro dos processos, foi sugerido ao grupo que o realizasse após as atividades, pois como o tempo do encontro era muito reduzido (1h30 por semana, e com o grupo bastante oscilante em termos de presença), eu optei por privilegiar a experiência, o fazer em presença. O diário de bordo via google docs não funcionou nem como espaço de escrita, nem como de consulta, apesar da constante partilha no grupo de whatsapp dos arquivos-resumo produzidos por mim.
- Com relação à ação de improvisar, o grupo constatou a necessidade de ter repertório para isso. Que sons posso criar com a minha voz-corpo, de onde buscar as referências. Associaram a dificuldade também ao medo e à vulnerabilidade, que entendo como uma grande questão a ser tratada, constantemente (como isso ressoa com a bell hooks, citada na introdução deste relatório...)
- Sobre realizar as atividades, comentaram o quanto foi disruptivo para o grupo poder vivenciar práticas musicais a partir de outros processos, em jogo. Também o quanto estar em jogo conferiu um estado novo de presença. Foi um comentário geral que durante o encontro, ao realizar as atividades, o pensamento desligava para as outras coisas e a concentração ficava integral para o que estava acontecendo na sala.
- Por fim, diante de todos os desafios e processos, o grupo compartilhou o desejo por se aprofundar nessas atividades. O quanto é necessário para a formação poder estar em jogo, no sentido de ser co-responsável pelo processo. No jogo, se uma pessoa não joga (o que não significa acertar a regra, mas estar no fluxo sonoro do jogo), o jogo não acontece.
- Algumas pessoas compartilharam suas experiências com essas práticas em seus locais de trabalho. Constataram o quanto os jogos são estruturas flexíveis, que podem ser adaptadas a diferentes situações de contextos pedagógicos. E que cabe a quem aplica

a atividade, entender qual o grau de complexidade possível para cada grupo ou contexto.

- Das atividades realizadas, destaco o processo com as Regências Criativas. Essa foi a atividade que mais se repetiu diferente, e a que mais fez sentido para o grupo, trazendo importantes reflexões sobre a prática musical coletiva, a escuta, o estado de atenção e as possibilidades criativas emergentes do processo.

d) Tópicos Avançados Em Práticas Musicais

Docente: Afonso Cláudio Figueiredo

A disciplina teve como tema Música e Tecnologia, com uma abordagem panorâmica, tratando os aspectos físicos e psicoacústicos do som, som analógico, som digital, tecnologia e luteria digital e por fim técnicas de gravação e mixagem, a partir do programa Logic. Nas aulas finais recebemos egressos do PROEMUS, que apresentaram seus produtos relacionados à tecnologia.

Tivemos a oportunidade de gravar uma composição de um dos mestrados, em uma vivência prática no estúdio do IVL. Foram realizados 2 dias de gravação no estúdio e 2 dias de mixagem em sala de aula.

O trabalho final foi uma oportunidade de aplicar os processos estudados, sendo a realização de uma gravação, com relatório dos procedimentos adotados.

e) Tópicos Especiais Em Música I

Docente: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov. Disciplina realizada como aluna especial no Instituto de Artes da UNESP: Beleza como Discurso e Afeto.

A disciplina faz parte do programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP - campus São Paulo, oferecidas para mestrado e doutorado. Ministrada pela Profa. Dra. Luiza Christov, aconteceu através de encontros online via *google meet*, às terças-feiras, das 19h às 23h (total de 60 horas). A disciplina está inserida no grupo de ARTE E EDUCAÇÃO: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

A disciplina abordou a importância de se discutir o conceito de beleza dentro dos contextos de arte-educação a partir das nossas próprias experiências. As discussões foram abordadas a partir da contribuição contemporânea de autores e autoras das matrizes pretas, indígenas e brancas. O processo se deu através de leitura e discussão de três textos principais,

apresentação em grupo de leituras compartilhadas, rodas de conversa e escritas individuais resultantes do percurso.

f) Participação no Colóquio

Particpei no Colóquio do PROEMUS, apresentando uma comunicação sobre o processo de construção do artefato e uma vivência com os participantes (expositores e espectadores) a partir das atividades que fazem parte do artefato. Além disso, integrei a comissão organizadora do evento, auxiliando na estruturação da atividade, organização das apresentações, logística de entrega de trabalhos entre outras atividades.

Com relação à comunicação, foi bastante interessante poder partilhar a pesquisa no estágio em que ela estava no momento, abrindo espaço para novas reflexões sobre o processo de construção do artefato. Porém, o que mais fez sentido para mim, foi a possibilidade de compartilhar uma atividade prática com o grupo de pessoas, pois acredito que é nesse espaço que minhas reflexões se concretizam: no encontro, no fazer musical. Após a atividade, foi essencial escutar dos participantes suas impressões sobre as atividades, ampliando o entendimento de quanto essa pesquisa tem a contribuir com ambientes formativos em música.

3.2 Qualificação

Para a banca de qualificação foram convidados o Prof. Dr. Glauber Resende Domingues (PROEMUS- UNIRIO) e a Profa. Dra. Renata Pelloso Gelamo (FASM), além da presença da orientadora, Profa. Dra. Adriana Didier e do co-orientador Prof. Dr. Leonardo Moraes Batista. O material entregue à banca foi um protótipo do produto executado na plataforma Notion, conforme link a seguir.

<https://dorian-viola-0c4.notion.site/Voz-e-Criatividade-bfb77075b5e04b74847282e805e2a09d?pvs=4>

No protótipo apresentado, foi possível desenhar a estrutura do site, selecionar os temas e discussões de cada trilha de investigação, descrever as primeiras atividades e editar o jogo de cartas. Após a apresentação, que situou o produto na pesquisa e apresentou os detalhes do protótipo, a banca teceu os comentários, abaixo compilados.

Renata Gelamo comentou da necessidade de contextualizar quem sou eu na pesquisa, quem é a pessoa que está oferecendo esse curso, uma apresentação. Também comentou sobre o título do trabalho, Voz e Criatividade não traduz tudo o que acontece no

curso, sugeriu pensar em um subtítulo, por exemplo. Também comentou da necessidade de explicitação de conceitos e palavras que estão no resumo e não aparecem no curso. O que quer dizer cada conceito no contexto dessa pesquisa? E por fim, dentro do produto, quando apresento as citações e referências que norteiam o trabalho, apontou a necessidade de articular com o meu pensamento, quais as questões que me levaram a compartilhar tais referências.

Dos comentários de Glauber Domingues, destaco a importância de a apresentação conter o objetivo do curso, quem eu sou e para quem o curso se destina. Levantou a questão do material didático em formato de cartas e sua relação com o jogo, com a magia do jogo, como isso poderia ser possível no ambiente online, por exemplo, e também como seria o tamanho das cartas no site, formas de apresentação que pudessem conferir a ludicidade que o jogo sugere. Com relação aos conceitos, comentou a necessidade de ver o amálgama entre pedagogias abertas e decolonialidade no produto - como se articulam?

Leonardo Moraes trouxe para a ideia de artefato o termo produção pedagógica, como uma forma de pensar essa relação da pesquisa como um todo, o que se tem é mais do que um produto, é uma produção pedagógica. Comentou o quanto nesse trabalho essa produção se abre à interlocução, partindo de um processo de pesquisa que se aprofunda e se abre para uma continuidade. Destacou a importância dessa linha de pesquisa na área de formação, que coloca a figura docente num papel de mediação de conhecimento. Comentou sobre a articulação com as pedagogias abertas (um não método, e sim uma provocação) e com a decolonialidade, apontando caminhos para aprofundamento e ampliação nesse sentido. Por fim comentou sobre a minha presença no ambiente, do lugar de mulher no espaço que ocupo.

Por fim, Adriana Didier comentou sobre esse ser um trabalho dentro do programa que se propõe a sair “fora da caixa”. Comentou da maturidade da pesquisa e de quanto isso foi importante dentro do curto período que é o mestrado profissional. Por fim, apontou a necessidade de o programa apresentar melhor a proposta do mestrado profissional para pessoas da banca que não são da instituição e não conhecem o PROEMUS.

3.3 Orientação

As orientações tiveram início logo na segunda semana do ano letivo. Aconteceram de forma periódica, uma vez por semana, em encontros remotos. Os encontros ficaram

registrados para que pudessem ser resgatadas falas e depoimentos importantes sobre o processo.

Os primeiros encontros vieram no sentido de ambientar a pesquisa ao programa, compreender a relação entre a pesquisa teórica e o desenvolvimento do artefato, definir os caminhos do processo e trabalhar sobre as dúvidas que surgiram durante o primeiro semestre, com as disciplinas cursadas.

Neste período, trabalhamos uma escrita sobre o pré-projeto enviado, realizando uma cópia do arquivo a cada semana, contribuindo com o registro e também com o desenvolvimento da escrita. Conforme a pesquisa evoluiu, o artefato foi se modificando, e ao final do primeiro semestre, o que inicialmente seria uma plataforma digital descentralizada, tornou-se um curso formativo, online, voltado para estudantes de licenciatura em música.

Os atendimentos do segundo semestre se concentraram na análise das ações realizadas com os dois grupos presenciais. Um dos grupos foi formado por participantes do Núcleo de Pesquisa em Expressividade Sonora¹⁵, em São Paulo, projeto que teve sete meses de duração, ao longo do ano de 2023 (de abril a novembro). O segundo grupo foi formado por estudantes de licenciatura em música da UNIRIO, dentro da disciplina PROM, durante o segundo semestre letivo do ano de 2023.

Levantamos reflexões sobre como as atividades cartografadas e sistematizadas no primeiro semestre podem ser abordadas nos diferentes espaços, quais as mais relevantes, quais formatos possíveis de tradução dessas vivências para um curso online. No encontro entre os dois processos, surge a ideia de um material didático em formato de jogo de cartas, como estruturador das atividades do curso.

Durante o terceiro semestre, as orientações tiveram como foco o desenvolvimento do produto: como a articulação com os referenciais teóricos iriam aparecer na concepção e desenho do curso; a edição das cartas/ material didático, voltado para o curso; estruturação do ambiente online para hospedagem do curso. Paralelamente a esse processo, trabalhamos sobre o Colóquio, realizado em 06 de maio de 2024 e sobre a qualificação, em 01 de Julho de 2024.

¹⁵ Núcleo de Pesquisas Continuadas - Expressividade Sonora - mediação: Ritamaria - Frentes Coletivas de Luta - projeto realizado pela Cia. A Digna, SP, abr/nov. 2023 - 40º lei de fomento ao teatro - sp. Grupo formado principalmente por artistas das áreas do teatro, interessados em desenvolver pesquisa em voz-corpo, através de uma chamada aberta realizada pela companhia em suas redes sociais. O grupo iniciou com 25 pessoas e após 3 meses de trabalho se fixou com 14 participantes, entre 19 e 52 anos. Os ensaios aconteceram inicialmente no Centro de Referência da Dança, no Centro de São Paulo, e em seguida foram transferidos para o Espaço Barra, próximo ao metrô Marechal Deodoro, na Barra Funda, em São Paulo.

Foi apresentado um protótipo do produto na qualificação, já com a estrutura principal desenhada, definição das primeiras atividades e cartas editadas. Durante o segundo semestre de 2024, o produto entrou em processo de testagem, sendo que as orientações tiveram como foco essa relação entre testagem e desenvolvimento do produto. Nos últimos meses, as orientações se concentraram na sistematização dos dados e preparação para a defesa.

O artigo, com aprofundamento das discussões levantadas nesse relatório, foi apresentado após a defesa do produto, que teve data marcada para 09 de dezembro de 2024.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa como um todo contribuiu para a compreensão de que o artefato produzido atende a uma demanda emergente entre educadores musicais, artistas e demais pessoas que trabalham com processos criativos a partir da voz-corpo, abrindo a possibilidade de fazer música para além da utilização dos códigos da música escrita dentro da tradição eurocêntrica. A música está lá, contemplada, na escuta, no fazer, no jogo, na relação com as sonoridades, na pesquisa e na investigação sonora, e não em notas e conceitos.

Trata-se da democratização do acesso ao fazer musical, a partir da experiência, que permite a utilização dos procedimentos apresentados por pessoas em contextos diversos, sejam elas profissionais da música, terapeutas, professores generalistas, artistas de outras áreas, etc.

É importante destacar que o conjunto de atividades e proposições contidas no curso são fruto de uma longa pesquisa em processos criativos. Compartilho em cada uma delas as referências, trazendo um pouco da minha história pessoal com cada proposta e indagando curiosamente outras origens possíveis. Tenho observado que muitos jogos são conhecidos por origens diversas, e que as referências que tenho é apenas um dos veios de uma grande trama viva que se desenha nas trajetórias de quem pesquisa processos criativos. Quantas vezes não escutei: “ah, eu já fiz essa atividade, com outro nome, com outra pessoa, em outro lugar...” - o que me faz refletir sobre o quão importante é poder somar e incorporar as informações num grande balaio, para que mais pessoas possam acessá-las.

Muitas pessoas apontaram as Cartas como material didático interessante para o trabalho, fonte de consulta e de ideias, escritas de forma aberta, apresentando possibilidades, permitindo adaptações, flexibilizações e apropriações. Outro destaque foi a relação entre as

atividades e as discussões teóricas apresentadas, criando um espaço crítico e acolhedor para ação docente (ou artística, ou terapêutica).

Como maior desafio, destaco o fato de ser um produto online e assíncrono. As devolutivas do grupo de testagem nesse sentido abrem espaço para a reflexão de como trabalhar o aspecto da autonomia e da não-linearidade em relação com a expectativa e também necessidade das pessoas de terem uma guiança mais definida. Isso me faz pensar no próprio desenho do produto a partir de agora, seja como curso, como site ou mesmo como um ambiente de consultas.

O mestrado profissional se constituiu num importante marco para a pesquisa como um todo - uma pesquisa que sempre se desenhou na relação entre reflexão e prática, por caminhos autônomos e orgânicos. Foi uma oportunidade de sistematizar esse processo, atualizar os referenciais teóricos e práticos e tecer um diálogo mais amplo com a comunidade de educadores da qual faço parte. Os próximos passos dessa jornada são a continuidade da produção desse curso e circulação entre as pessoas interessadas, e também o interesse em seguir com a discussão levantada pela pesquisa dentro do ambiente acadêmico, em um possível doutorado.

5. REFERÊNCIAS

BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. In: *Orfeu*, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2018, p. 111-135. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>.

BENTO, C. *O Pacto da branquitude*. [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRITO, T. A. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAMPESATO, L.; BONAFÉ, V. A conversa enquanto método para emergência da escuta de si. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, UNIRIO, [S. l.], n. 22, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/9651>.

A escuta em deslocamento: uma conversa sobre criação musical. In: *Proceedings of 13th Women's Worlds & Fazendo Gênero 11. anais*. Florianópolis, UFSC, v. 1, 2018, p. 1-12. Disponível em: [ARQUIVO_Bonafe_e_Campesato-A_escuta_em_deslocamento_final.pdf](#).

CARVALHO, J. J. e VIANNA, L. O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos *Revista Mundaú*, n.9, v. 1, 2020, p.23-49. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/11128/8551>

DIDIER, A. R. *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical*. 2020. 234 fl. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.

DOMINGUES, G. R. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012, p. 48-77.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20039>.

DRESCH, A. LACERDA, D. P. ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. *Design Science research : método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Bookman, 2015.

GAINZA, V. H. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 19, n. 25, 2011. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/186>

GELAMO, R. P. *Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria*. 2018. 150 fl. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2018.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad: M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *REVISTA DA ABEM*. Londrina, v.25, n.39, 2017, p. 132-159.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, A. B. Somos da terra. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 12, 2018, p. 44 - 51. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>

SIMONOVICH, A. *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Buenos Aires: FLADEM, 2009.

6. ANEXO 1: Artigo referente à pesquisa Voz e criatividade: caminhos e ideias para práticas artísticas e pedagógicas musicais.

Resumo

Como abordar práticas criativas na formação de docentes de música, a partir do conceito de pedagogias abertas, numa perspectiva decolonial? Apesar de existir uma ampla discussão acerca de processos criativos na formação docente, observa-se que a abordagem ainda é pautada em modelos eurocêntricos e hegemônicos (Luiz Ricardo Queiroz, Violeta de Gainza). Entendendo a decolonialidade como essencial para a criação de ambientes descentralizados, não hegemônicos, diversos e inclusivos, este trabalho surge no sentido de contribuir com essa discussão, a partir de referências como bell hooks, dani-vi, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Leonardo Batista e Antonio Bispo dos Santos. O projeto traça um diálogo transversal entre o pensamento decolonial e processos criativos em educação musical, dentro do campo das pedagogias abertas (Violeta de Gainza, Teca de Brito). O artefato desenvolvido é um curso on-line e assíncrono, voltado para práticas em voz-corpo e escuta, trazendo a ideia de jogo como metodologia (Teca de Brito, Regina Marcia Simões). Organizado a partir de quatro trilhas de investigação, o curso apresenta reflexões, provocações e propostas abertas para atividades, organizadas através de um jogo de cartas. O público-alvo são estudantes de licenciatura em música, docentes de música, docentes de artes, pessoas interessadas em processos criativos, voz e decolonialidade.

Palavras-chave:

educação musical, voz-corpo, decolonialidade, pedagogias abertas, criação musical

Abstract

How can we approach creative practices in the training of music teachers, based on the concept of open pedagogies, from a decolonial perspective? Although there is a broad discussion about creative processes in teacher training, it is observed that the approach is still based on Eurocentric and hegemonic models (Luiz Ricardo Queiroz, Violeta de Gainza). Understanding decoloniality as essential for creating decentralized, non-hegemonic, diverse and inclusive environments, this work aims to contribute to this discussion, based on references such as bell hooks, dani-vi, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Leonardo Batista and Antonio Bispo dos Santos. The project traces a transversal dialog between decolonial thinking and creative processes in music education, within the field of open pedagogies (Violeta de Gainza, Teca de Brito). The artifact developed is an online, asynchronous course focused on voice-body and listening practices, using the idea of play as a methodology (Teca de Brito, Regina Marcia Simões). Organized around four research tracks, the course presents reflections, provocations and open proposals for activities, organized around a card game. The target audience is music degree students, music teachers, art teachers, people interested in creative processes, voice and decoloniality.

Keywords:

music education, voice-body, decoloniality, open pedagogies, music creation

Introdução

Este artigo refere-se à pesquisa mestrado profissional desenvolvida no programa PROEMUS da UNIRIO, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Rodrigues Didier e coorientação do Prof. Dr. Leonardo Moraes Batista. A pesquisa está situada no campo da educação musical e articula investigação teórica e atuação prática em contextos diversos de práticas artísticas e pedagógicas musicais, tendo como foco a atividade docente.

Corpo, voz e escuta são protagonistas das práticas que vivencio e investigo. É um percurso traçado em comunidade, bordado a muitas vozes e muitas percepções, vozes que me afetam, me deslocam e me motivam a contribuir com essa trama. Tem início em 1999, no momento em que conheço o trabalho de Fernando Barba¹⁶, através de suas oficinas de percussão corporal. Uma experiência transformadora, que catalisou o desejo de pesquisar a criatividade como metodologia, aplicada às práticas pedagógicas e proporcionou o encontro com a comunidade da música corporal.

O segundo momento desta trajetória é o ingresso no curso de licenciatura em música, quase dez anos depois, com a intenção de organizar e aprofundar a pesquisa. Durante a graduação, destaco duas situações que novamente afetaram o percurso: o projeto de iniciação científica¹⁷, com a oportunidade de realizar uma pesquisa-ação com foco em processos criativos e canção brasileira; o contato com o Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM¹⁸, através das aulas de Teca Alencar de Brito¹⁹, abrindo-se a oportunidade de aprender e contribuir com uma rede de educadores musicais da América Latina.

¹⁶ Fernando Barba (1971-2021) músico e educador brasileiro, criador do grupo Barbatuques (do qual foi diretor musical por muitos anos), diretor, ao lado de Stenio Mendes, da Orquestra do Corpo, desenvolveu uma pedagogia própria de ensino de música a partir dos sons do corpo (percussão corporal), tendo o jogo e a improvisação como metodologias. Frequentei suas oficinas nos anos de 1999 a 2001 no CoralUSP e posteriormente integrei a Orquestra do Corpo (2015 até hoje).

¹⁷ Durante a graduação realizada na ECA-USP, desenvolvi o projeto de Iniciação Científica intitulado “Processos de criação coletiva a partir da canção brasileira”, sob orientação da Profa. Dra. Susana Cecilia Igayara, com apoio da universidade. A pesquisa foi selecionada para a Mostra Destaques do 22º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (SIICUSP), no ano de 2015.

¹⁸ FLADEM: Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), uma instituição privada e independente, formada por educadores musicais de todas as áreas e níveis. Criado em janeiro de 1995 em San José de Costa Rica, tem como objetivos desenvolver, mediante ações concretas, uma maior consciência sobre o valor da educação musical na formação integral do ser humano, e de estabelecer uma rede profissional solidária e operacional que reúne os educadores musicais através do continente latinoamericano. Para mais informações, visite: www.fladem.org

¹⁹ Teca Alencar de Brito (1954-2023): educadora musical brasileira que contribuiu com reflexões fundamentais sobre educação musical na perspectiva da criatividade, do jogo e das pedagogias abertas. Fui aluna de Teca durante a graduação em educação musical na USP (2008-2014), e através dela conheci o FLADEM, enquanto pensamento, e enquanto comunidade. Foi através de Teca que passei a participar dos seminários e contribuir com essa rede latinoamericana de educação musical.

A chegada no mestrado foi um momento de síntese e de ressignificação deste processo, fruto de mais de dez anos de pesquisa e atuação em cursos de formação docente, oficinas, escolas de ensino fundamental, projetos sociais e grupos artísticos autônomos. A pesquisa partiu da questão: Como abordar práticas criativas e decoloniais na formação de docentes de música, no contexto das pedagogias abertas?

O principal objetivo desta pesquisa foi discutir processos criativos na formação de docentes de música, a partir do conceito de pedagogias abertas na perspectiva da decolonialidade, em comunidade. Partiu da compreensão de que a complexidade da temática requer processos de escuta e tessitura das muitas vozes que o compõem, processos que valorizam as múltiplas experiências e percepções das pessoas envolvidas.

Partiu também do reconhecimento de meu próprio processo, tecido coletivamente: estou inserida na comunidade da música corporal, hoje uma comunidade mundial que se reúne em diversas partes do planeta para compartilhar processos criativos através desta prática; e também na de educadores musicais latino-americanos, através do FLADEM, participando ativamente dos encontros e seminários, em diálogo constante com pessoas que estão contribuindo com a transformação do pensamento em educação musical na América Latina.

Além disso, considero uma característica do trabalho que compartilho, a formação de comunidades temporárias, voltadas para as práticas - nesse sentido, cada grupo conduzido, cada oficina compartilhada, de alguma forma, se constitui em espaço comunitário, de produção coletiva de conhecimento, de escuta e troca significativa de afeto.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada nos dispositivos metodológicos da DSR (*Design Science Research*) e suas contribuições no diálogo entre pesquisa e produção de artefatos. A DSR “[...] busca, a partir do entendimento do problema, construir e avaliar artefatos que permitam transformar situações, alterando suas condições para estados melhores ou desejáveis”. (Dresch, 2015, p. 67).

O dispositivo metodológico adotado propõe uma síntese entre pesquisa-ação com os conceitos centrais da DSR²⁰. Trata-se de um método que pressupõe a interação entre pesquisadora e comunidade durante o processo de construção do artefato e desenvolve-se em quatro etapas: identificação do problema e sua relevância no contexto a ser pesquisado; intervenção, que diz respeito à produção do artefato, em diálogo com o grupo ao qual se

²⁰ Desenvolvido por Robert Cole e colaboradores, na Universidade Penn State, em artigo publicado em 2005 (Dersch, 2015, p. 81).

destina; avaliação, tanto do artefato quanto do processo realizado; reflexões e aprendizagem, com objetivo de “assegurar que a pesquisa realizada possa servir de subsídio para a geração de conhecimento, tanto no campo prático quanto no campo teórico.” (Dresch, 2015, p.83).

A produção pedagógica²¹ resultante da pesquisa é um curso formativo direcionado a práticas artísticas e pedagógicas musicais, com foco em processos criativos, pedagogias abertas e decolonialidade, nos territórios da voz-corpo e escuta. O curso leva o título “Voz e Criatividade: caminhos e ideias para processos artísticos e pedagógicos musicais”. Sistematizado em um jogo de cartas, o curso se desenvolve a partir de quatro trilhas de investigação (chegada, escuta, voz-corpo, processos criativos), que contém provocações, propostas de atividades práticas e reflexões apoiadas em referenciais teóricos e vivenciais sobre cada uma delas. O curso será comercializado através de uma plataforma de hospedagem de cursos online. O público-alvo do projeto são estudantes de licenciatura em música, docentes de música, docentes de artes, pessoas interessadas em processos criativos, voz e decolonialidade. A seguir, apresento a discussão teórica que orientou o trabalho e estruturou as trilhas de investigação, seguida de uma breve descrição do processo de pesquisa e as principais considerações extraídas do processo.

Pedagogias abertas e decolonialidade

Este trabalho situa-se no contexto da educação musical latino-americana, sendo o FLADEM um marco importante em seu desenvolvimento. O FLADEM tem como princípio a “educação musical como direito humano, portadora das identidades dos diferentes povos que habitam os países latino-americanos”. Uma educação musical flexível e aberta que busca romper os estereótipos e instaurar novos paradigmas nos contextos escolares e socioculturais²².

O conceito de pedagogias abertas surge no escopo do Foro, principalmente a partir do pensamento de Violeta de Gainza, educadora musical argentina e uma de suas fundadoras, como uma alternativa a modelos fechados e pré-concebidos em educação musical (Domingues, 2021).

Considero as pedagogias musicais abertas como um conceito vivo, em constante construção, através de publicações e ações concretas do Foro. Por pedagogias abertas

²¹ O mestrado profissional pressupõe a criação/desenvolvimento de um produto, ou artefato. Durante o processo de pesquisa, optamos pela denominação Produção Pedagógica, a partir de sugestão de Leonardo Moraes Batista, coorientador do projeto.

²² para a declaração de princípios completa, ver: <https://www.fladem.org/declaraci%C3%B3n-de-principios>

entende-se uma pedagogia musical inclusiva, que não se prende a modelos e, no entanto, não despreza os modelos existentes, que está atenta e em diálogo com os saberes e necessidades de cada contexto social em que está inserida (Simonovich²³, 2009). “A real abertura é mental, é a aceitação, compreensão e aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical” (Simonovich, 2009, p. 19 - tradução minha)²⁴.

Gainza, a partir de um olhar crítico ao contexto da educação musical no final de século XX, compreende a necessidade de se pensar uma educação musical a partir do contexto latinoamericano, propondo uma transformação metodológica e filosófica. Em sua análise, Glauber Resende Domingues aponta:

Nesse sentido, cabe refletirmos que não é possível uma pedagogia aberta no ensino da música sem uma filosofia de educação que gere ancoragem para que o ensino seja diferente daquele que tenta homogeneizar. Assim, podemos afirmar que, para que haja mudança na ação de educar musicalmente, é necessária uma mudança de pensamento sobre a ação de ensinar música. Requer então um processo reflexivo que leva em conta as particularidades dos estudantes e, por outro lado, exige esforço político para que haja mudança da mente e da ação pedagógica. (Domingues, 2021, p. 54-55)

Implica um olhar para a docência, constantemente refletindo sobre as práticas e as relações estabelecidas nos ambientes em que são vivenciadas. Compartilho a fala de Teca de Brito, em entrevista concedida a Adriana Didier em sua tese de doutorado:

A meu ver, uma pedagogia aberta dialoga com uma pedagogia do acontecimento, no sentido de que faz valer aquilo que significa, o que interessa ao aluno ou aluna, bem como, a um grupo de alunos e alunas, em contextos marcados por singularidades. Sem descartar ou negar a importância da trajetória da Educação Musical, especialmente nos séculos XX e XXI, um pensamento pedagógico-musical aberto reconfigura-se, reorganiza-se, continuamente, fundando planos singulares, criativos, reflexivos e, principalmente, significativos para aqueles e aquelas que fazem música nos territórios da educação musical. (Brito, in Didier, 2020, p.225)

O século XX nos contemplou com a abertura no pensamento sobre educação musical com as chamadas metodologias ativas, que objetivaram “estimular a participação ativa dos educandos em seus respectivos processos de musicalização, através do canto, da execução instrumental, do movimento, da dança, do trabalho em grupo e da criatividade em suas

²³ Alejandro Simonovich, educador musical argentino e membro do FLADEM, foi o organizador da publicação *Apertura, Identidad y Musicalización*, uma compilação de artigos sobre pedagogias abertas, escritos por educadores de diversos países latinoamericanos, publicada pela seção nacional da Argentina em 2009 e reeditada pelo FLADEM em 2018.

²⁴ “La real apertura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical” (SIMONOVICH, 2009, p. 19).

diferentes formas.” (Gainza, 2011, p.13 - tradução minha)²⁵. Segundo Gainza, experimentou-se um apogeu dessas metodologias nos países latino-americanos durante as décadas de 60 e 70 (coincidindo com as ditaduras locais). A partir da década de 80, observa-se uma crescente adoção de modelos educacionais neoliberais, que afastam a reflexão da prática (Gainza, 2011).

É nesse contexto de uma educação ligada a modelos empresariais, tecnicistas, que se observa no Brasil um crescente aumento na quantidade de instituições de ensino superior, com grande impacto na área da música: entre as décadas de 60 e 90 do século XX observa-se o crescimento na oferta de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), e a partir dos anos 80, a crescente oferta dos cursos de pós-graduação (Queiroz, 2017).

Entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo. (Queiroz, 2017, p.135)

Queiroz analisa a “atual conjuntura da educação superior em música do Brasil, a partir da trajetória de exclusões e epistemicídios que relegou à subalternidade diversas culturas musicais do país” (Queiroz, 2017, p.136). Uma educação pautada por metodologias, procedimentos, conceitos e estéticas euro-referenciadas, que deixam seu registro hegemônico, hierarquizando saberes dentro do grande espectro de saberes que é a música, gerando mais bloqueios do que humanizando ou democratizando o acesso ao fazer musical nos espaços institucionais (escolas, cursos técnicos, universidades). Como bem aponta Djamila Ribeiro, filósofa negra brasileira, em seu importante livro *Lugar de Fala*: “quem possuiu o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco.” (Ribeiro, 2017, p.16).

Como mulher, brasileira, branca, latino-americana, música e educadora, venho trabalhando em meu processo de descolonização. Fui educada nesse contexto e o reconheço como parte de minha construção identitária. Desse lugar, nunca foi preciso afirmar minha identidade, nem como mulher, nem como pessoa branca. Como consequência, reproduzo falas e ações que carregam universalismos e generalizações que aprendi como verdades, mas que apenas dizem respeito a pessoas que se identificam com esse lugar de fala específico.

²⁵ “estimular la participación activa de los educandos en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas.” (Gainza, 2011, p.13)

Sobre branquitude compartilho essa passagem da pesquisadora negra Cida Bento, em seu livro *O Pacto da Branquitude*:

(...) as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 15)

Como uma proposta decolonial, se fez necessário compreender o que esse termo significa no contexto deste trabalho; compreender, como pessoa branca, qual é meu lugar na construção de uma educação decolonial, anti-racista, anti-hegemônica e anti-capacitista. Passa por reconhecer que processos que constituíram minha formação como musicista e educadora advém de uma “estrutura monocultural, colonizadora e epistemicida que norteia currículos e propostas do fazer musical, ainda estruturada sobre os modelos eurocêntricos e prescritos” (Batista, 2018, p. 113). Antonio Bispo dos Santos, tradutor do pensamento de seu povo, como ele se autodenomina em seu artigo *Somos da Terra*, fala sobre desmanchar o que o povo branco fez:

Só pode reeditar a trajetória do povo quilombola quem pensa na circularidade e através da cosmovisão politeísta. Não é o Boaventura de Sousa Santos, apesar de ele estar desempenhando um bom papel nesse processo. Na medida, pelo menos, em que ele diz que é preciso desmanchar o que o povo dele, o povo colonialista, fez. Isso já é de uma generosidade enorme. Pelo menos ele não está dizendo que é preciso sofisticar e fazer mais. (Santos, 2018, p. 09)

Com isso entendo que minha contribuição para esse urgente desmanchar passa por questionar as propostas que venho cartografando, propondo uma ampla observação e revisão, tanto das bases teóricas que sustentam o trabalho, quanto das metodologias e seus processos e da atuação docente em seus diversos contextos.

Um dos pressupostos da pesquisa teórica que sustentou esse trabalho foi a escuta e leitura de vozes de pessoas não brancas e não homens-cis. O período entre a graduação e o mestrado foi marcado por um atravessamento dos estudos feministas e decoloniais, e muitas vivências principalmente junto ao Fladem Brasil, apontando para uma urgência dessa escuta. Trata-se de um deslocamento intencional da escuta para as demais vozes silenciadas, mas não silenciosas, vozes que já estão presentes nas bibliotecas, nos artigos, nas revistas digitais, em vídeos, em podcasts, em rodas de conversa, de muitas formas, por muitos canais, basta um movimento do querer para se quebrar o algoritmo.

Ao escutá-las, me percebo mais consciente e atenta para como as situações são vivenciadas de forma diversa pelas pessoas que a normatização chama de **dissidentes**, incluídas neste termo questões de gênero, raça, classe e neurodiversidade. O próprio termo dissidência já pressupõe uma exclusão, um desvio de uma norma, o que me provoca a questionar o que se impõe como norma, e não seus desvios.

Isso me permite novas compreensões sobre como as relações se estabelecem a partir da colonialidade e de como posso me colocar para contribuir com esse desmanchar. Questionar a norma, do meu lugar de pessoa branca, passa por criar espaços de escuta para vozes historicamente silenciadas pela colonialidade, abrindo novos espaços de aprendizado, espaços que são principalmente internos e que se refletem nessa pesquisa e em minhas ações.

No campo das pedagogias musicais abertas, tenho pesquisado metodologias e atividades que têm por característica a construção de caminhos que privilegiam a experiência, a horizontalização das relações, a formação de comunidades de aprendizes, a escuta para a diversidade, a criatividade como forma de construção coletiva de conhecimento, a multiplicidade de aprendizados, o afeto.

No entanto, sempre me pergunto se uma metodologia, uma atividade, por si, garante um processo aberto e decolonial. Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks compartilha sua experiência como professora universitária e mulher negra, chamando atenção para o fato de que, mesmo em ambientes considerados mais abertos, as relações de poder constituídas pela colonialidade seguem preservadas. Vão ocupar os espaços de voz, as pessoas que tiveram mais acesso aos mesmos, que não sofreram violências sistêmicas ao tentar se expressar, em sua maioria homens cis brancos.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, é um objetivo central da pedagogia transformadora. (...) À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores. (hooks, 2013, p. 56-57)

Voz-corpo e escuta

Ao longo da minha trajetória, escuto diversas narrativas de vozes silenciadas em espaços de ensino-aprendizagem, vozes (inclusive minhas) que não foram escutadas, que

sofreram diversas violências ao tentar soar. Vozes são pessoas com narrativas, memórias, experiências. A voz que é corpo e escuta.

Desde o início da pesquisa sobre voz e corpo, venho buscando abordagens que friccionam a visão herdada da cultura branca, uma visão dicotômica, que separa mente e corpo, que separa corpo de espírito, que separa humanidade de natureza. Uma visão que não se alinha com a minha experiência enquanto ser vivente. A pesquisadora dani-vi²⁶, mulher trans, música-educadora, indígena descendente do povo guarani, em sua dissertação de mestrado, apresenta uma crítica a percepção de corpo herdada da colonialidade, a partir de *cosmopercepções* indígenas:

A moral do bem e do mal, do positivo-negativo e demais valores que saltam do pensamento dicotômico geram distorções imaginárias para a construção de planos-dimensões-classes-pessoas supostamente e meritocraticamente mais iluminados e menos iluminados. A moral meritocrática e a ideia de posse contribuíram em muito para a pretensa elevação de territórios celestialmente virtuais do “eu ocidental” em dicotomia com a invenção do “outro” e de suas conexões territoriais a serem marginalizadas. Um ocidente de corpos-territórios oposto a um oriente batizado pelo primeiro. Também um norte em oposição a um sul. Nesta dicotomia, os segundos corpos, ou seja, os “territórios-outros”, registrados virtualisticamente nos cartórios pelos pretensos primeiros e suas ideias de posse. (dani-vi, 2023, p.91)

A chegada no termo voz-corpo tem origem nessa busca, atravessada por vivências e reflexões, e traz como princípio uma percepção da voz para além de seu espectro audível - afinal, o que é ter voz? - e também indissociável do corpo. A voz que se manifesta porque é corpo, seja através de ondas sonoras, seja através de outras modulações vibracionais, movimentos, respirações, presença, perceptíveis através de uma multiplicidade de sentidos. A voz-corpo propõe uma escuta da voz integrando seus diversos aspectos, percebida para além de seu espectro sonoro e de seu caráter instrumental e especialista.

Da mesma forma, o corpo também é reconhecido como um campo vibracional, ao mesmo tempo que único em sua experiência, pertencente e interligado a esse grande corpo que nos conduz, chamado pela cultura branca de Planeta Terra. O corpo como um grande arranjo vibracional, em constante movimento e transformação, afetado pelas diversas experiências, em processo de desaprendizado das dicotomias corpo-mente, razão-emoção, dentro-fora, ou como diz dani-vi, arranjo das inseparabilidades.

²⁶ Tive oportunidade de conhecer a pesquisa de dani-vi durante a pandemia, através do curso “Escuta dos Afetos” e posteriormente com a publicação de sua dissertação de mestrado intitulada *A corpacha da educação com Manoel de Barros: en-cantações ameríndias e nomadismos cosmocorporais*, apresentada à FEUSP em 2023, de onde extraio as citações aqui presentes.

O germe de “corpo” assim, então, já ambiente musical, portanto, já vibração e complexo arranjo de entonações compartilhadas com os territórios sensíveis da caminhada, com as respirações dos caminhos. Arranjo corporal como uma cantiga materna que vai sendo soprada de geração em geração pelo diafragma cosmo-comunitário, biocêntrico, elementar, nanofísico e vibracional de Pacha, mas conforme a dança de cada entonação no caótico arranjo das inseparabilidades, faz com que a transmissão do conhecimento não seja elemento estruturante, apenas parte não antropocêntrica de uma caminhada autoformativa que jamais se faz apenas com pernas, órgãos ou cisões da vida em corpos fixos, pois: “Cada indivíduo vive sua experiência como parte da mesma respiração da existência”. (Werá Jecupé, 2016:59). (dani-vi, 2023, p. 88)

Além de muito inspiradas, essas palavras de dani-vi trazem uma visão não antropocêntrica de corpo. Escuto a ressonância dessas palavras no que percebo enquanto voz-corpo, em relação, interdependente, e compreendo que um trabalho com vozes trata também de desfazer a ilusão de que estamos separados. E uma vez que fazemos parte, que integramos e transformamos as realidades que vivemos, se torna mais possível desfazer coletivamente alguns dos nós excludentes da colonialidade.

Trata-se de uma abordagem que entende a necessidade de todas as experiências individuais serem validadas, para a composição de um arranjo comunitário. Validação que passa pela requalificação da escuta e dos julgamentos que fazemos sobre o que [e como] escutamos, o que hoje entendo como descolonização da própria escuta. Espaços onde todas as vozes possam enunciar-se, em confluência, como premissa para a construção de uma comunidade de aprendizes. Espaços possíveis para o que Renata Gelamo chama de voz-experiência:

A voz-experiência seria uma voz que escuta, pode ser escutada e pode narrar a própria história, por isso é uma voz em relação com o outro; é uma voz que habita o próprio corpo e que se expõe; que cuida de si, presta atenção, se percebe. Por esse caminho da voz-experiência podemos chegar à voz própria: uma voz que pode enunciar a si próprio, inventar a si próprio, num espaço que é público. (Gelamo, 2018, p.15)

Pensar a voz sobretudo indissociável da pessoa: o poder de enunciar a si própria, inventar a si própria, como aponta Gelamo, deve ser um direito garantido a todas as pessoas protagonistas de práticas artísticas e pedagógicas. Daí a importância da constituição de espaços em que todas as vozes sejam validadas. bell hooks, com base em sua compreensão sobre as ideias de Paulo Freire, aponta a necessidade de se constituir uma comunidade, para que seja possível transformar as relações pré-estabelecidas pelo sistema educacional institucionalizado (hooks, 2013):

Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. (...) Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de

aula é reconhecer o valor de cada voz individual. (...) Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (...) Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais). (hooks, 2013, p. 57-58).

Hooks chama atenção constantemente para a conduta dentro da sala de aula, com ênfase para a prática docente, apontando o quanto a colonialidade se manifesta nas relações estabelecidas nesse ambiente.

A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem “seguros” de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos. (hooks, 2013, p.56)

Compartilho as perguntas de hooks: em sala de aula, quem fala? Quem escuta? E por quê? São perguntas bastante contundentes, que conduzem para a escuta, e aqui no caso a escuta de quem facilita, a escuta da docência. Compreendo o lugar de docência como um lugar de escuta, uma escuta que necessita de muita atenção, e muita abertura, uma vez que não existe escuta neutra. Sempre escutamos de um lugar, a partir de quem somos, com quem convivemos, e como aprendemos a escutar. Assim como em nossas ações, e nas relações que estabelecemos, a política de dominação também acrescenta camadas à escuta. A constituição de lugares de escuta nesse trabalho, se faz na articulação da escuta de si, com o deslocamento da escuta para a outra pessoa, conforme propõem as pesquisadoras Lílían Campesato e Valéria Bonafé (projeto Microfonias).

Através do exercício da escuta de si torna-se possível experimentar outras maneiras de inscrever a própria subjetividade, seja nos processos de criação musical, seja na construção das narrativas que elaboramos sobre eles, desnaturalizando, assim, aquilo que se impõe como dimensão normativa. (Campesato e Bonafé, 2019, p. 31).

Reconhecendo-me como parte integrante de uma rede complexa de escutas diversas, a busca é por um estado de curiosidade sobre a escuta. Que ela me leve a querer conhecer mais sobre as outras pessoas e a navegar com as diferenças.

[...] propomos um exercício de deslocamento, no qual a escuta é o ponto central. O deslocamento implica numa experiência de alteridade na qual cada uma de nós pode se confrontar com o estranho, isto é, com aquilo que não lhe é habitual ou familiar. É nesse contato que se pode compreender tanto o outro quanto a si próprio. E é nesse processo que se configura um ambiente de valorização das vozes singulares. (Campesato e Bonafé, 2018, p. 2).

Entender o lugar de escuta como um lugar de atenção para que seja possível, como nas falas de Campesato e Bonafé, desnaturalizar “aquilo que se impõe como dimensão

normativa” (dimensão macropolítica), e configurar “um ambiente de valorização das vozes singulares” (dimensão micropolítica). Acrescento – configurar um ambiente seguro, afetivo, que garanta a todos a possibilidade de enunciar-se, constantemente desnaturalizando, ou ainda, desmanchando coletivamente a dimensão normativa imposta pelo colonialismo.

O jogo como metodologia

Retomo então a pergunta orientadora da pesquisa e do artefato: Como abordar práticas criativas e decoloniais na formação de docentes de música, no contexto das pedagogias abertas, tendo como foco a metodologia? Como uma cartógrafa de referências, venho colecionando atividades, processos e metodologias que friccionam formas canônicas de aprendizagem musical. Práticas que me transformam e se transformam ao longo do caminho. Práticas que trazem o jogo como metodologia, como proposta aberta, modulável e mutante: o jogo que se transforma nas mãos, vozes, escutas de quem joga. Considerando o olhar sobre a docência, sempre procurei compreender o processo didático, a forma de aplicar a atividade.

A ideia de jogo como metodologia se apoia principalmente nas concepções de Teca Alencar de Brito, acerca de música e jogo. Em seu livro *Um Jogo Chamado Música*, Teca apresenta um panorama de seu pensamento sobre educação musical, em diálogo com educadores e filósofos como Johan Huizinga, François Delalande, Gilles Deleuze e Hans Joachim Koellreutter, este último de quem foi aluna. A educadora compreende a “música como potência do sensível, do jogo da arte. Jogo ideal, sem ganhadores ou perdedores, que jogamos pelo prazer de jogar. Jogo da criação, do experimento, da contínua e permanente reinvenção.” (Brito, 2019, p. 38).

A partir de seus pensamentos sobre música e jogo, Teca expande essa concepção para a prática docente, que se coloca em jogo, de forma curiosa, com a escuta aberta, que mergulha no fazer sonoro, no estado de jogo. Pude vivenciar esse mergulho com Teca em sala de aula, quando compartilhava os jogos e atividades, mais do que ensinando, jogando em pleno estado de presença.

Nesse contexto, reforço o fato de que o jogo é o próprio fazer musical, em suas tantas possibilidades, com seus diversos graus de complexidade. E não é preciso, tampouco adequado, afastarmo-nos da experiência sonoro-musical para ensiná-la, pois mergulhando no sonoro e musical, conscientizamos e transformamos (qualitativamente) tais experiências. (Brito, 2019, p. 39)

Ao pensar o jogo como metodologia, estendo essa perspectiva para o pensamento pedagógico. Como seria uma prática docente que pensa um planejamento como um jogo? E

que jogo seria esse, então? Para além de uma coleção de atividades, entendo o jogo como metodologia como uma forma de se relacionar com as ferramentas disponíveis, a partir da escuta dos contextos onde a prática pedagógica se realiza.

Pretendo indicar uma *pedagogia do acontecimento musical* que inclui os afetos na percepção do aqui e agora. Que instauram modos comunicar que não se orientam pela força das palavras de ordem, ou pelo incessante informar, mas pelo *conversar*, no sentido proposto pelo neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1928-). (Brito, 2019, p. 26)

Teca, ao trazer a música como jogo do sensível, propõe uma pedagogia do acontecimento, e a partir das reflexões de Maturana, reconhecendo as emoções como fundadoras do social e mobilizadoras dos saberes do senso comum (Brito, 2019). São palavras que ressoam com a pesquisa de Regina Márcia Simões Santos, sobre o professor cartógrafo:

É pela pedagogia do afeto que entendemos a contribuição de Deleuze para esse campo. A produção de conhecimentos se dá a partir daquilo que desafia e faz pensar. Produção de conhecimento aqui é um saber de afeto, saber daquilo que nos afeta e constrange a pensar: um meio (objeto, material, corpo) e seus signos, meio feito de qualidades, substâncias, potências, acontecimentos, material-força. Aprender é decifrar esses signos – criar sentidos, ser afetado pela sua qualidade (diferença). Fora disso, têm-se ferramentas, informações, “saber de reserva”. (Santos, 2015)

A abordagem do processo formativo traz o jogo como metodologia, e se fundamenta em pedagogias de afetos, de acontecimentos, como caminhos para a confluência, para uma real transformação da prática pedagógica. É uma perspectiva que tira da figura docente a obrigação de saber tudo, e a coloca em posição de jogo, de escuta atenta, disponível às diversas narrativas e sonoridades emergentes, sem a necessidade de controlar, de responder, de reagir:

Ao abrir a escuta dessa maneira, damos espaço para o desconhecido, para o que não sabemos antes da pessoa enunciar; para a escuta que não precisa julgar ou ter respostas prontas, mas sim disponível para o novo, para o que se oferece no encontro com a voz do outro. (Gelamo, 2018, p. 105)

Os jogos são estruturas que sugerem diversas formas de interação. A escuta orienta o fluxo do jogo, que pode mudar de forma a cada jogada. Da mesma maneira, a proposta de jogo como metodologia, pressupõe a criação de estruturas que possam ser modificadas, transformadas pela experiência, e a partir dela.

Jogar diz muito mais sobre quem joga do que sobre o jogo em si, é uma ação de autoconhecimento. E quando convido essa palavra a esse espaço, estou rememorando todas as vozes acima, um processo de escuta, compreensão do lugar que ocupamos, politicamente,

socialmente. É um processo de vulnerabilização, necessário para a transformação das relações nos ambientes onde acontecem as práticas pedagógicas, para questionar e friccionar os mecanismos de manutenção de poder.

A pesquisa e a produção do artefato

Compreendo a produção pedagógica fruto dessa pesquisa, não como resposta à pergunta central norteadora, mas como uma abertura a novas perguntas. Como um espaço para reunir essa tessitura de vozes, e criar pontes, diálogos, provocar deslocamentos. Um ambiente não-linear, dentro da perspectiva assíncrona do curso, que provoca a autonomia da pessoa que por ele navega, capaz de despertar a curiosidade e inspirar novas reflexões.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, todo o processo envolveu o diálogo entre reflexão teórica e pesquisa de campo. Essa se deu em duas etapas: uma primeira presencial, em que a pesquisa foi aplicada a dois grupos distintos, realizada durante a concepção do artefato; a segunda, virtual, formada pelo grupo de testagem do artefato, realizada durante a produção do mesmo.

Na etapa presencial, o foco foi minha escuta para como as atividades eram recebidas, desenvolvidas e apropriadas pelos participantes dos grupos em questão, a saber: Núcleo de Pesquisas em Expressividade Sonora²⁷, formado por artistas, principalmente do teatro, com o objetivo de pesquisar a voz-corpo em processo mediado por mim ao longo de sete meses, a convite da companhia A Digna, em São Paulo; Disciplina PROM²⁸, coordenada pela Profa. Dra. Sílvia Sobreira, no Instituto Villa-Lobos, UNIRIO, para estudantes de licenciatura em música, ao longo de quatro meses.

²⁷ Núcleo de Pesquisas Continuadas - Expressividade Sonora - mediação: Ritamaria - Frentes Coletivas de Luta - projeto realizado pela Cia. A Digna, SP, abr/nov. 2023 - 40º lei de fomento ao teatro - sp. Grupo formado principalmente por artistas das áreas do teatro, interessados em desenvolver pesquisa em voz-corpo, através de uma chamada aberta realizada pela companhia em suas redes sociais. O grupo iniciou com 25 pessoas e após 3 meses de trabalho se fixou com 14 participantes, entre 19 e 52 anos. Os ensaios aconteceram inicialmente no Centro de Referência da Dança, no Centro de São Paulo, e em seguida foram transferidos para o Espaço Barra, próximo ao metrô Marechal Deodoro, na Barra Funda, em São Paulo.

²⁸ Grupo formado por estudantes de licenciatura em música do Instituto Villa-Lobos, num total de 12 pessoas entre 20 e 40 anos. Os encontros da disciplina aconteceram em uma sala do Instituto, semanalmente às segundas-feiras, das 17h às 19h durante os meses de agosto a novembro.



Núcleo de Expressividade Sonora, durante atividade conduzida por Ana Vitória, em encontro na Barra Funda - SP. (foto: Priscila Alcebiades).

Da pesquisa com o Núcleo de São Paulo, destaco a oportunidade de vivenciar um processo longo, com um grupo estável, comprometido com a pesquisa, situação que permitiu um aprofundamento das relações estabelecidas. Foi possível construir um mapa mental coletivo do processo, que gerou um jogo de cartas. Nesse jogo, os conteúdos investigados aparecem sistematizados de forma que podem ser utilizados como memorial do processo, banco de referências e atividades, disparadores de performance, material de apoio à pesquisa, entre outras possibilidades.



Grupo de estudantes de licenciatura com a Profa. Sílvia Sobreira, no Instituto Villa Lobos - UNIRIO - RJ. foto: Nayana Torres.

Do grupo formado na disciplina de Práticas Docentes, destaco a importância de estar no meio universitário, em contato com a geração atual de estudantes, compartilhando as atividades e jogos dessa cartografia. Em linhas gerais, percebemos o quanto a proposta deste trabalho é bastante disruptiva dentro do ambiente acadêmico, apontando importantes

contornos para a seleção das atividades que compõem o artefato, e para a forma como as atividades podem ser apresentadas.

A coleta de dados de ambos os processos foi feita através de diários de bordo, textos-resumo das atividades realizadas a cada encontro, gravações realizadas em campo, trocas de mensagem em grupos de whatsapp e por email. Foram então levantadas as principais reflexões compartilhadas pelos participantes dos grupos, que resultaram, junto com a sistematização das bases teóricas e práticas, na definição do formato do curso e na seleção das atividades. Dentro do formato online e assíncrono, o curso foi organizado em atividades a partir de quatro trilhas de investigação. As atividades de cada trilha foram estruturadas através das cartas, e editadas a partir da análise dos processos realizados, chegando a um total de 30 cartas:

- chegada: trilha que reúne atividades de acolhimento, autopercepção, escuta de si, conexão e aquecimento.
- escuta: trilha que reúne atividades em que a escuta é protagonista, desde a paisagem sonora até jogos voz-corpo.
- voz-corpo: trilha que reúne atividades voltadas para as sonoridades da voz-corpo, com propostas que estimulam a pesquisa sonora da voz.
- processos criativos: trilha que investiga o jogo como metodologia, composta por uma série de jogos e atividades que estimulam a criação sonora coletiva.

Testagem

A testagem consistiu em apresentar o curso para um grupo de 30 pessoas que são público-alvo do artefato. O grupo²⁹ foi montado através de chamadas direcionadas em redes sociais e as inscrições foram feitas através de formulário, com coleta de e-mail. Entendi, durante a etapa de campo da pesquisa, a importância e necessidade de ter pessoas que nunca tiveram contato com meu trabalho antes, pois é desse encontro que surgem as principais questões para a construção do produto. Com quem estou dialogando? Como as pessoas se

²⁹ Após o término das inscrições, formou-se um grupo de 28 pessoas, docentes de música em escolas de ensino fundamental e médio, projetos sociais, escolas de música, terapeutas e arteterapeutas, estudantes, artistas com quem já colaborei, pessoas interessadas em processos criativos e que utilizam a voz-corpo em suas práticas. Pessoas do Brasil (principalmente da cidade do Rio de Janeiro e arredores, por conta da divulgação entre estudantes do conservatório) e de outros países da América Latina (por conta da rede construída através do FLADEM).

relacionam com os questionamentos compartilhados no curso? Como elas compreendem e se apropriam das atividades propostas? Quais as dificuldades emergentes?

Por se tratar de um curso assíncrono, o processo ficou definido da seguinte forma: três encontros de videochamada (que ficaram gravados) ao longo de três meses, pontuando as etapas da testagem:

- **encontro inicial:** abertura do processo, conhecer o grupo, apresentação do curso, navegação coletiva, primeiras impressões, dúvidas e levantamento das dificuldades técnicas.
- **segundo encontro:** troca sobre como estão acontecendo os processos de navegação no curso - tempo dedicado, atividades visitadas, dificuldades, sugestões e ressonâncias do processo.
- **terceiro encontro:** avaliação final, dúvidas, sequência do processo, escutas.

Das 28 pessoas inscritas, 20 participaram do primeiro encontro online, que foi o momento para apresentações, explicações sobre o processo de testagem e apresentação do curso. Também foram esclarecidas dúvidas de navegação e solucionados eventuais problemas técnicos das pessoas presentes.

Entre o primeiro e o segundo encontro, a proposta foi a navegação livre pelo curso. Durante esse período, foram realizadas algumas atualizações no site, principalmente no que diz respeito às mídias. As atualizações foram comunicadas via e-mail e também via grupo de *whatsapp*. Próximo à data do segundo encontro, comecei a receber alguns retornos de pessoas que estavam utilizando as atividades do curso em suas práticas, e também de outras que não conseguiram visitar o site.

Das pessoas que não visitaram o curso, o fato de ser assíncrono foi uma das maiores limitações. *Ume* participante³⁰ do grupo de testagem, em mensagem enviada no dia 28 de setembro via *whatsapp*, comenta:

Eu entendi que o engajamento num percurso em que você sugere que sejam aplicadas as práticas - é convergente essa proposta de busca. E daí fazendo, é busca ouvindo, busca propondo, com o respaldo das janelas que você vê e conecta. Porém eu não estou involucrado em grupo nenhum de trabalho pedagógico, de proposta, na verdade sinto falta de grupos porém não venho tendo peso de presença para propor ou permanecer nos lugares de proposição. Tenho passado por elus.
(...)

³⁰ As transcrições diretas de falas e mensagens de texto mantiveram a escrita/fala original, sem correção de grafia ou gramática, portanto, para evitar a exposição das autoras, optei por manter seus nomes preservados. Os nomes citados autorizaram suas menções, e cuidei apenas de resumir suas considerações através de minhas palavras.

Quando me inscrevi no grupo de testagem, talvez eu não tenha tido a clareza que seria necessária uma compenetração, uma autonomia de contato com o material para transitar a proposta.
(...)

Eu sinto que nesse momento eu precisaria ouvir as propostas em vez de lê-las na tela. E talvez ter de apoio [sic] no percurso.

Das pessoas que realizaram o processo, observei que o maior número de acessos ao site aconteceu nos dias que sucederam os encontros, ou logo após alguma comunicação via email. Nessa primeira etapa, as pessoas tiveram acesso à página de início e às quatro trilhas de aprendizagem, todas com visualização das cartas, indicações gerais de navegação pela trilha e reflexões sobre as referências que constituem cada uma delas.

Com a primeira atualização do site, que aconteceu no início de setembro, foram adicionadas as páginas com a descrição de atividades das cartas - durante o processo, conforme o site era atualizado, o grupo era comunicado via email e *whatsapp*. Cada trilha agora apresenta de 2 a 3 cartas com suas respectivas páginas de atividades. Próximo ao segundo encontro online, começo a receber algumas devolutivas do grupo, referente a diversos aspectos do curso: formato do site, qualidade das mídias, conteúdo das trilhas e das cartas, formas de utilização, dúvidas e reflexões sobre os temas que o curso aborda, como foi a aplicação prática desse material.

Cada participante se apropriou do processo à sua maneira. Um grupo de pessoas residentes no Rio de Janeiro se encontrou para realizar algumas atividades presencialmente. Outras pessoas experimentaram alguns jogos descritos nas cartas em suas práticas pedagógicas. Outras visitaram algumas páginas, leram os textos e contribuíram com reflexões sobre as leituras. Conforme a sugestão do próprio curso, a maioria das pessoas começou pela trilha da CHEGADA, compartilhando uma série de impressões sobre a trilha e seu conteúdo. Sobre ela, uma participante, educadora musical e *a/r/tógrafa* compartilhou, através do grupo de *whatsapp*, no dia 19 de setembro de 2014:

Passei pela trilha de Chegada e experimentei essa vivência com colegas do grupo deste trabalho. Foi muito interessante.

Então promovi essa Chegada com um grupo de professoras do 3º ano, de uma escola que estive, elas não são professoras de música. E a proposta foi incrível para elas e para Mim.

A trilha da Chegada está perfeitamente explicada e proõe um início de atividades cheio de experiências para quem chega. Muito BOM, mesmo! Ainda estou em aplicação do restante das cartas no passo a passo e continuarei relatando em outro grupo.

A participante e psicóloga Julia Rodrigues teceu diversos comentários sobre as cartas. Ela trabalha com pessoas de mais de 60 anos e está aplicando algumas atividades com seu grupo. Sobre as cartas de Chegada, comentou que algumas atividades foram bastante desconfortáveis para o grupo, como “Deitar no Chão” e “Caminhar no Espaço”. Em seus comentários, contou como realizou as adaptações possíveis e também compartilhou as impressões de seu grupo. Outras atividades foram mais bem recebidas, como a Corrente, Escutar a Paisagem Sonora e Fonte Geradora. O jogo Trocar de Som Simultaneamente foi difícil, porém instigante.

A participante e educadora argentina Marinês Velasquez, também sobre a trilha da Chegada comentou, através de áudio no grupo de whatsapp no dia 11 de setembro, o quanto a mobilizou a reflexão acerca do que seria “equalizar” ou “afinar” o grupo, a partir da fala sobre Mestre Acordeon, e em seguida narrou um episódio marcante com seu grupo de estudos, em que logo após realizar a atividade de “chegada”, partiu para o exercício de “notas longas com vogais”, e todo o grupo pode perceber uma mudança no encontro das vozes, em harmonia no espaço. Marinês também comentou do grande interesse sobre o material didático, o jogo de cartas, como forma de des-organizar as atividades, abrindo diversas possibilidades de usos.

Essas e outras considerações acerca da utilização desse material, têm mostrado também a relevância das reflexões associadas a cada proposta. A participante Luísa Castro Alves, por exemplo, destacou durante o segundo encontro online, o quanto foi mobilizador escutar a fala de Marcos Santos³¹, em um vídeo compartilhado na trilha da escuta, para repensar nossa própria escuta e a forma como podemos desenvolver as atividades nessa trilha.

A participante Marisol Leon, educadora musical de Trujillo - Peru, realizou uma oficina a partir do jogo de cartas. Além do acesso ao curso, Marisol possui um jogo físico, traduzido para o espanhol, e participou de oficina realizada no XXVIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical (SLDEM), em julho de 2024. Para essa vivência, ela convidou pessoas de diferentes áreas, havia um músico, um fotógrafo, uma atriz e duas educadoras generalistas.

Através de uma videochamada, Marisol compartilhou detalhes e vídeos do processo, e destaco aqui as principais impressões: a percepção da necessidade de ter mais repertório sonoro para jogar; o estado de presença que o jogo confere; a flexibilidade das atividades, que

³¹ Live Fladem Brasil 2020, acesso no link: [Fladem Brasil: Descolonização dos processos pedagógico musicais a partir de outros modos e práticas](#)

podem ser aplicadas a diversos ambientes, destacando ambientes onde é importante a formação de grupo e desenvolvimento da criatividade; a proximidade com jogos teatrais (comentários da atriz); a estranheza diante de uma realização sonora não estruturada por ritmos ou melodias conhecidas.

A participante e educadora musical mexicana Aura Rebollo comentou como vem trabalhando algumas atividades com crianças, destacando a atividade de Línguas Inventadas. Aura também compartilhou o quanto é interessante o material que esse curso oferece, tanto como ferramentas e recursos didáticos, quanto espaço de reflexão.

Uma consideração importante acerca do grupo de testagem, foi a fala de pessoas que já realizaram oficinas ou cursos comigo, dizendo que esse fato contribuiu para facilitar o acesso ao material. Tanto Aura, como Luísa, Marisol e também Marinês, comentaram sobre as memórias que tiveram desses encontros durante a leitura do curso e também durante a aplicação das atividades.

Considerações Finais

O processo de pesquisa como um todo contribuiu para a compreensão de que o artefato produzido atende a uma demanda emergente entre educadores musicais, artistas e demais pessoas que trabalham com processos criativos a partir da voz-corpo, abrindo a possibilidade de fazer música para além da utilização dos códigos da música escrita dentro da tradição eurocêntrica. A música está lá, contemplada, na escuta, no fazer, no jogo, na relação com as sonoridades, na pesquisa e na investigação sonora, e não em notas e conceitos.

Trata-se da democratização do acesso ao fazer musical, a partir da experiência, que permite a utilização dos procedimentos apresentados por pessoas em contextos diversos, sejam elas profissionais da música, terapeutas, professores generalistas, artistas de outras áreas, etc.

É importante destacar que o conjunto de atividades e proposições contidas no curso são fruto de uma longa pesquisa em processos criativos. Compartilho em cada uma delas as referências, trazendo um pouco da minha história pessoal com cada proposta e indagando curiosamente outras origens possíveis. Tenho observado que muitos jogos são conhecidos por origens diversas, e que as referências que tenho é apenas um dos veios de uma grande trama viva que se desenha nas trajetórias de quem pesquisa processos criativos. Quantas vezes não

escutei: “ah, eu já fiz essa atividade, com outro nome, com outra pessoa, em outro lugar...” - o que me faz refletir sobre o quão importante é poder somar e incorporar as informações num grande balaio, para que mais pessoas possam acessá-las.

Muitas pessoas apontaram as Cartas como material didático interessante para o trabalho, fonte de consulta e de ideias, escritas de forma aberta, apresentando possibilidades, permitindo adaptações, flexibilizações e apropriações. Outro destaque foi a relação entre as atividades e as discussões teóricas apresentadas, criando um espaço crítico e acolhedor para ação docente (ou artística, ou terapêutica).

Como maior desafio, destaco o fato de ser um produto online e assíncrono. As devolutivas do grupo de testagem nesse sentido abrem espaço para a reflexão de como trabalhar o aspecto da autonomia e da não-linearidade em relação com a expectativa e também necessidade das pessoas de terem uma guiança mais definida. Isso me faz pensar no próprio desenho do produto a partir de agora, seja como curso, como site ou mesmo como um ambiente de consultas.

O mestrado profissional se constituiu num importante marco para a pesquisa como um todo - uma pesquisa que sempre se desenhou na relação entre reflexão e prática, por caminhos autônomos e orgânicos. Foi uma oportunidade de sistematizar esse processo, atualizar os referenciais teóricos e práticos e tecer um diálogo mais amplo com a comunidade de educadores da qual faço parte. Os próximos passos dessa jornada são a continuidade da produção desse curso e circulação entre as pessoas interessadas, e também o interesse em seguir com a discussão levantada pela pesquisa dentro do ambiente acadêmico, em um possível doutorado.

Referências

- BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. In: *Orfeu*, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2018, p. 111-135. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>.
- BENTO, C. *O Pacto da branquitude*. [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRITO, T. A. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CAMPESATO, L.; BONAFÉ, V. A conversa enquanto método para emergência da escuta de si. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, UNIRIO, [S. l.], n. 22, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/9651>.
- _____. A escuta em deslocamento: uma conversa sobre criação musical. In: *Proceedings of 13th Women's Worlds & Fazendo Gênero 11. anais*. Florianópolis, UFSC, v. 1, 2018, p. 1-12. Disponível em: [ARQUIVO_Bonafe_e_Campesato-A_escuta_em_deslocamento_final.pdf](#).
- dani-vi. *A corpacha da educação com Manoel de Barros - encantações ameríndias e nomadismos cosmocorporais*. 471 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FEUSP). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.
- DIDIER, A. R. *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical*. 2020. 234 fl. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.
- DOMINGUES, G. R. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012, p. 48-77. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20039>.
- DRESCH, A. LACERDA, D. P. ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. *Design Science research : método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Bookman, 2015.
- GAINZA, V. H. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 19, n. 25, 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/186>

GELAMO, R. P. *Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria*. 2018. 150 fl. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2018.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad: M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *REVISTA DA ABEM*. Londrina, v.25, n.39, 2017, p. 132-159.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, A. B. Somos da terra. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 12, 2018, p. 44 - 51. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>

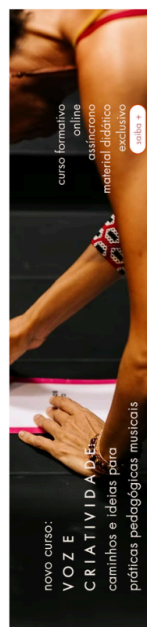
SANTOS, R. M. O professor cartógrafo e o jogo na comunidade de aprendizagem. *XXII Congresso Nacional da ABEM* (anais). Natal, RN. 2015. disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1364/public/1364-4461-1-PB.pdf acesso em 10. abr. 2024

SIMONOVICH, A. *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Buenos Aires: FLADEM, 2009.

7. APÊNDICE

Como o artefato está destinado à comercialização, deixo aqui algumas imagens e capturas de tela que o exemplificam.

Abertura do site:



voz e criatividade

caminhos e ideias para práticas pedagógicas e artísticas em música

o que é?

curso ou percurso?

um **curso online**, um percurso, no campo das pedagogias abertas, um espaço virtual que abriga um mapa de atividades a se percorrer através de quatro trilhas de investigação:

[chegada] uma trilha com aquecimentos e atividades de conexão e preparação do grupo

[escuta] da paisagem sonora a jogos de escuta, uma trilha que discute o papel da escuta nas práticas pedagógicas

[voz-corpo] uma abordagem lúdica e afetiva com caminhos criativos para a pesquisa sonora e expressiva da voz

[processos criativos] uma coleção de jogos e atividades estruturais e flexíveis que podem ser jogados e/ou aplicados em diversas situações

em cada trilha, reflexões, provocações, atividades e ideias relativas a práticas pedagógicas e artísticas, em uma perspectiva decolonial.

um **jogo de cartas** organiza as atividades apresentadas, e está disponível online e em pdf para impressão.



por quê?

perguntas que me rodeiam

compartilho práticas pedagógicas musicais no campo da criatividade há 10 anos, e ecoam muitas perguntas: **como posso incorporar atividades criativas em minhas práticas? onde estão essas referências em minha formação? como é a formação das pessoas que atuam em processos pedagógicos? o que herdamos e preservamos? o que é preciso transformar?**

no registro da colonialidade, as práticas pedagógicas musicais institucionalizadas, espelham modelos hegemônicos, capacitistas, excludentes. repensar modelos passa por uma atitude auto-reflexiva constante. **como uma proposta pedagógica pode contribuir nesse caminho, em coletividade?**

para quem?

inquietares e interessades

sobre inquietudes e interesse, na estrada da voz e criatividade, entendo que essas perguntas surgem do encontro das práticas pedagógicas com uma diversidade de pessoas e situações.

peças que atuam com docência, facilitação de grupos, grupos de inclusão, com crianças, grupos intergeracionais, corais, grupos de performance, pessoas interessadas em investigar possibilidades sonoras da voz-corpo, individualmente, em grupo...

e principalmente para todes, para que todas as pessoas possam vivenciar a experiência de escutar e ser escutade, politicamente e afetivamente, na busca por uma música que soe a partir e com as diversas vozes em sua expressão.



algumas coisas

para compartilhar antes de entrar

autonomia

atividades organizadas por grupos temáticos, que podem ser visitadas de forma não-linear; sistematização aberta que permite diferentes traçados no percurso

voz-corpo

nosso meio de investigação sonora; quais capacidades temos e quais precisamos desenvolver? atividades que pressupõe a escuta de si e a pesquisa lúdica e criativa.

jogos

de uma extensa coleção, uma seleção de atividades com sugestões de aplicação; um jogo é apenas uma estrutura possível, cada aplicação o transforma, o modifica, em diálogo com quem está jogando.



apoio ao percurso

grupo de whatsapp com avisos e trocas de mensagens diretas sobre dúvidas; encontros mensais de vídeo-chamada com realização de uma atividade online e rodada de dúvidas

jogo de cartas

material didático disponível online, dentro do ambiente do curso; descrição e comentários sobre cada carta, com exemplos audiovisuais; versão em pdf para impressão.

referências

da pesquisa teórica, metodológica e vivencial que compõe esse processo; para cada trilha, uma abertura de diálogo, a partir de diversas escutas e leituras, com links para artigos, vídeos e outros materiais de apoio;

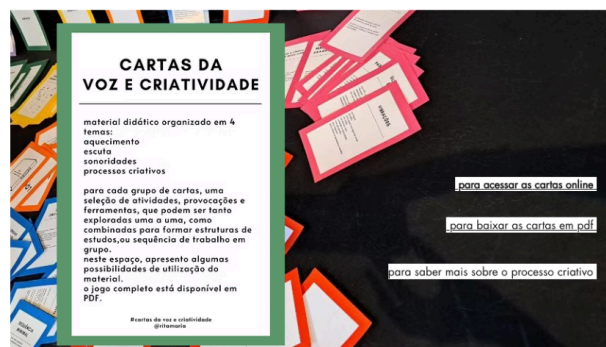
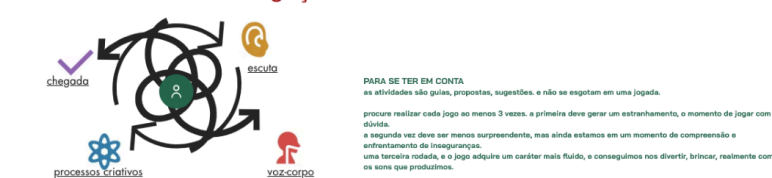
Páginas do Curso Online:

PÁGINA MÃE



contém: apresentação geral do curso, sugestões de como navegar e realizar as atividades, links para todas as trilhas de navegação e para o material didático (cartas), e discussão teórica sobre decolonialidade e pedagogias abertas, que fundamentam o curso.

trilhas de investigação



ESTRUTURA GERAL DA PÁGINA INICIAL DE CADA TRILHA DE INVESTIGAÇÃO:

ao lado, um esquema da estrutura da página inicial de cada trilha. cada trilha possui uma cor específica, e o mesmo sistema de cores é aplicado às cartas e às atividades, a saber:



chegada - lilás



voz-corpo - vermelho



escuta - laranja



processos criativos - azul

seção 1 - apresentação da trilha, com texto e áudio

seção 2 - visualização dinâmica de todas as cartas referentes a essa trilha, com links para as atividades de cada carta

seção 3 - discussão a partir dos fundamentos teóricos e práticos da trilha, com links para textos, vídeos e outras páginas de apoio.

seção 4 - navegação geral, links para todas as trilhas, cartas e página mãe

EXEMPLO TRILHA CHEGADA:

chegada ✓

escute!

uma jornada para jogar.
jogando, aprendemos muito do que somos.
podemos aprender a jogar de outras formas, observando outras formas de jogar.
afinar-se: como estou chegando para esse jogo?

nessa trilha, compartilho atividades e estratégias que despertam a auto-percepção e a percepção do grupo.
ao longo de minha experiência tenho percebido o quanto é importante estabelecer contato tanto comigo, com minhas emoções e pensamentos, quanto com as pessoas com quem me relaciono nos processos que vivencio. esse contato pode ser feito de muitas maneiras, sendo que o interesse está em mapear como estamos, estabelecer conexão (seja consigo ou com o grupo), criar espaços de escuta e acolhimento, entre outras tantas coisas.

penso que a ideia de "chegada" vem da prática de aquecimento e aprofunda, ou talvez, amplie essa prática. antes de "aquecer", é preciso chegar, conferir-se, perceber-se, até para poder escolher qual o melhor aquecimento, ou preparação para a prática.

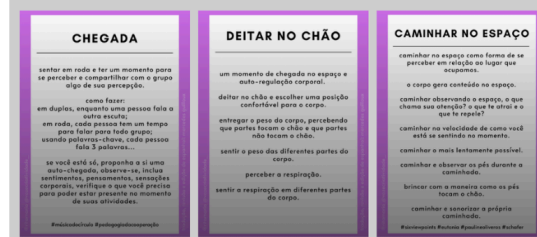
trazendo para o campo das práticas que envolvem a voz-corpo, considero importante criar o hábito da auto-observação. voz e corpo nascem com a gente e nos acompanham nessa jornada por essa vida, cotidianamente. falamos todo dia, nos movemos todo dia, sentimos, lembramos, respiramos, ações cotidianas que estarão em foco no processo.

completo essa introdução compartilhando que talvez a auto-observação seja um processo bastante desafiador. posso dizer daqui, do quanto aprendo cada dia a observar sem julgar, observar para me reconhecer e me acolher, para poder escolher que caminho seguir.

VOZ E CRIATIVIDADE RITAMARIA



atividades por carta



outras reflexões...

certa vez, na Cidade do México, escutei de Mestre Acordeon, a seguinte frase: é preciso afinar o grupo! e logo em seguida ele comenta: afinal, uma pessoa chega bastante irritada, tomou chuva, saiu tarde do trabalho, transporte lotado, cansada; a outra saiu com tempo, recebeu uma boa notícia, estava descansada e protegida da chuva. daí, as duas vão entrar numa roda de capoeira, para tocar juntas, para jogar, elas precisam então estar afinadas, precisam de um momento para se escutar e se equalizar.

essas noções de afinação e equalização são as que compartilho nessa jornada.

deixo uma passagem do capítulo **Vibração**, do livro **Formação sem Forma** (Ruiz e Vourloumis).
"Invisível a olho humano, a energia vibracional está em tudo e em todos; suas forças ondulam em frequência animadora. Vibir-junto é ressoar na enfática e eletrizante ausência de estrutura, formação sem forma que transmite uma série ilimitada de ações. Todo movimento reverbera nos interstícios e nos excessos da existência, pois devir é, também, oscilar na plenitude do vazio.
Ouça a onda batendo e respirando em mares atômicos. Sinta os sentidos."
(Ruiz e Vourloumis, 2023)

EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ESCUTA:

fonte geradora

um jogo de escuta inspirado em práticas conduzidas por Marcelo Gama, pianista e diretor de teatro, em oficinas sobre Six Viewpoints e Improvisação Vocal.

o jogo consiste em isolar parâmetros de um som escutado, e realizar a variação desse parâmetro.

uma pessoa inicia o jogo, emitindo um som repetidamente - é importante que esse som tenha altura e duração definidas.

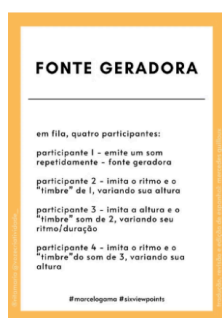
a segunda pessoa, enquanto escuta o som, vai procurar realizar uma variação de altura.

a sonoridade resultante dessa primeira interação, deve ser de duas pessoas emitindo seus sons simultaneamente, com alturas distintas (uma abertura de voz)

a terceira pessoa, enquanto escuta os dois sons, deverá alterar o ritmo, porém mantendo a altura proposta pela pessoa 2.

e por fim, a quarta pessoa, enquanto escuta os três sons, deverá alterar a altura e manter o ritmo proposto pela pessoa 3.

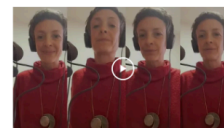
ao final, teremos pessoa 1 e 2 com o ritmo de 1 em alturas diferentes, e pessoas 3 e 4 com o ritmo de 3, em alturas diferentes.



videozinho

um pequeno vídeo-brinquedo, comigo brincando comigo mesma desse jogo, da forma como eu propus.

que possa ser uma inspiração para criações por aí...



sobre a carta:

compartilho referências nos processos realizados com Marcelo Gama, em Técnica dos Six Viewpoints, o contato com Marcelo se deu nos anos de 2012 e 2013, em dois workshops realizados na escola Canto do Brasil, em 2012 o workshop abordou os fundamentos da técnica, em 2013 tratou da sua aplicação em processos de criação e improvisação vocal.

Six Viewpoints é uma técnica desenvolvida por um grupo de coreógrafos, artistas plásticos, diretores de teatro e músicos, que atuavam em Nova Iorque na década de 1970. o grupo propunha um novo olhar para o fazer artístico, partindo da desconstrução do pensamento formado, para então reconstruí-lo. foi estruturada pela dançarina e coreógrafa Mary Overlie, e posteriormente tornou-se conhecida como Viewpoints através do trabalho de Bogart e Landau (2005) direcionado para a criação teatral. as referências diretas para o pensamento de Overlie sobre os Viewpoints, encontram-se em sítio na internet escrito por ela, de onde extraímos o seguinte excerto que contém o cerne do trabalho sugerido:



UMA VISÃO DAS PÁGINAS DO MATERIAL DIDÁTICO ATUAL:

jogo de cartas da voz e criatividade:

trata-se de um conjunto de cartas pensado para a realização de atividades criativas e de investigação do som a partir da voz-corpo. é resultado de um longo processo de pesquisa, que envolve muitas pessoas, em tempos, espaços e situações diversas.

essa trajetória culmina na pesquisa de mestrado desenvolvida no promus - programa de mestrado profissional da UNIRIO - com orientação de Adriana Rodrigues Didier e co-orientação de Leonardo Moraes Batista. o produto do mestrado é um curso virtual e assíncrono, voltado para práticas pedagógicas e artísticas musicais, tendo como foco a escuta, a voz-corpo e os processos criativos, no campo das pedagogias abertas e da decolonialidade.

o curso está estruturado em quatro trilhas de investigação: chegada/aquecimento; escuta; voz-corpo e processos criativos. o jogo de cartas da voz e criatividade surge como material didático de apoio ao curso, sendo o disparador das propostas de atividades.

como material, as cartas também possuem sua autonomia, podendo ser exploradas de diversas maneiras, de acordo com cada situação. é interessante pensar que esse material pode ser versátil e transformável, como foram transformadoras e transformadas as atividades que aqui compartilho.

as cartas estão divididas em quatro grupos, contemplando as trilhas de investigação do curso, a saber: aquecimento; escuta; sonoridades; processos criativos.

o design final das cartas procurou contemplar a produção de um trabalho piloto, para ser testado em diferentes situações de práticas artísticas e pedagógicas musicais, para o desenho das peças, a ideia foi representar

as informações essenciais pertinentes a cada carta, de forma concisa e legível.

as descrições textuais são fruto de uma longa pesquisa e experimentação de escritas e enunciados, cada jogo ou atividade pode ser descrito de diversas maneiras. o que procuro com as escritas é contemplar uma memória original de como esse jogo chegou a mim, respeitando e citando as referências deste trabalho, junto com toda minha trajetória compartilhando e transformando cada uma dessas atividades.

além disso, busco uma escrita que se pretenda o mais sintética e aberta, procurando conter as informações essenciais e um espaço para dúvidas, errâncias, adaptações e recriações.

acompanha o jogo de cartas esse memorial, com uma breve explicação sobre cada grupo de cartas, referências e sugestões de utilização e aplicação. o baralho pode ser utilizado como uma grande biblioteca de jogos, procedimentos, atividades e disparadores para uma pesquisa em voz-corpo. um material de consulta e apoio para processos criativos, pedagógicos e para a performance.



voz e criatividade

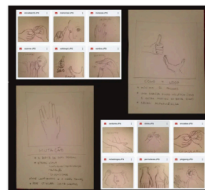
ritamaría

pequeno histórico, do coro profano ao mestrado profissional

as cartas atravessam a pesquisa em Voz e Criatividade desde seu início, assim como o jogo, esboços de cartas e diversas sistematizações já aconteceram, em diversas ocasiões, principalmente no encontro com o trabalho do educador musical Barulho Max.

entre os anos de 2015 e 2018, trabalhamos juntos em processos coletivos e criativos diversos, ligados à voz-corpo (oficinas, cursos, grupos de performance).

chegamos muito perto de um possível jogo com o Coro Profano, grupo formado por estudantes da eca-usp, que por mais de 5 anos investigou processos criativos e performance em corpo e voz: ali desenvolvemos algumas sistematizações para um jogo de cartas ligadas à performance, com sinais de regência criativa, jogos, formações no espaço, etc.



ritamaría

além da pesquisa com as cartas, a pesquisa sobre o jogo como metodologia também é parte desse trabalho. como cartografia, venho colecionando experiências e cultivo um duplo olhar - para as formas de facilitação, ou seja, como cada pessoa conduz uma atividade, o que está sustentando aquela vivência; e para a experiência em si, ou seja, o que fica marcado em mim, movimentos, escutas, emoções, aprendizagens e processos.

dessas experiências, percebi que são infinitas as possibilidades, e que são várias as diversas sistematizações possíveis, entendo que tais sistematizações são fruto da cartografia dos processos, das trilhas percorridas por um grupo de aprendizagem, investigação e/ou performance, em outras palavras, sínteses que contêm histórias e percursos próprios.

no mestrado, a pesquisa ganhou um novo contorno, que foi a possibilidade de uma sistematização aberta, uma espécie de "formação sem forma" ou de "antimétodo", a partir do que a ideia de jogo como metodologia pode sugerir.

veio da necessidade de organizar essa cartografia, colocar essas ideias em jogo e discutir metodologias, processos, caminhos diversos, a partir das experiências que esse material sugere.

ao mesmo tempo, surgiu com algumas provocações: é possível uma sistematização aberta? o quanto uma escrita pode engessar ou abrir espaço para novas experiências? na prática, como cada jogador decide jogar esse jogo?

essa pesquisa situa-se no campo da educação musical, entendendo que é um espaço ainda bastante carente de processos formativos que abordem a música e o fazer musical a partir de parâmetros não eurocêntricos.

a proposta então é visitar esses parâmetros a partir de outros caminhos que não os consolidados, a partir de outras escutas possíveis para si, para o grupo e para o ambiente.

que esse jogo de cartas possa estimular uma pesquisa mais profunda sobre os temas que atravessam essas práticas, tenho interesse na forma como esse material chega até cada pessoa, e como é possível se apropriar das ideias e provocações aqui cartografadas.

no contexto da pesquisa

por se tratar de uma pesquisa participante, esse processo se deu na escuta e presença de muitas vozes. vozes que me acompanham desde os primeiros passos do projeto Voz e Criatividade (iniciado em 2012, durante a graduação em educação musical), vozes chegadas durante esse caminhar e vozes que chegaram durante o período do mestrado.

no curso do mestrado, considerei importante que a pesquisa se desenvolvesse na relação com grupos de práticas, onde a cartografia das atividades pudesse ser estudada coletivamente por pessoas de contextos diferentes dos que eu vinha presenciando.

logo em janeiro de 2023, quando fui aprovada no mestrado, recebi o convite da Cia. A Diga de Teatro para integrar um grupo de artistas convidados a facilitar núcleos continuados de pesquisa, como parte do Projeto Frentes de Luta, aprovado no 40º Fomento ao Teatro, em São Paulo, em diálogo com a equipe de produção do edital, concordamos que esse grupo poderia estar relacionado à pesquisa de mestrado, desde que as pessoas inscritas concordassem.

o Núcleo de Pesquisas em Expressividade Sonora teve início em meados abril de 2023, e duração de 7 meses. o grupo, em acordo com a participação nesta pesquisa, foi formado principalmente por artistas da voz-corpo, principalmente das linguagens do teatro e da dança.

ao longo dos 7 meses, realizamos encontros semanais de 3h cada, dedicados à pesquisa das sonoridades da voz-corpo. o segundo grupo de pesquisa foi formado por estudantes da UNIRIO, matriculados na disciplina PROM do segundo semestre de 2023 (voltada para estudantes de licenciatura). a disciplina consistiu de 3 meses de encontros semanais com 2h de duração cada.

cada grupo trouxe uma importante contribuição para esse projeto, com o grupo formado em São Paulo, com o processo mais longo, foi possível aprofundar sobre a metodologia da pesquisa, após 4 meses de investigações práticas, jogos de escuta e voz, escritas entre outras atividades, pudemos cartografar o processo em um grande mapa mental coletivo.

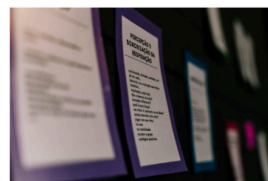


foto: cecilia jara

voz e criatividade

ritamaría

CAMINHAR NO ESPAÇO

caminhar no espaço como forma de se relacionar com o mundo e com os outros.

TROCAR DE SOM SIMULTANEAMENTE

trocar de som simultaneamente como forma de se relacionar com o mundo e com os outros.

SONS CURTOS ALEATÓRIOS

sons curtos aleatórios como forma de se relacionar com o mundo e com os outros.

A FLECHA

a flecha como forma de se relacionar com o mundo e com os outros.

algumas reflexões

quando explorar um jogo ou atividade pela primeira vez, procure realizá-la ao menos 3 vezes. na primeira vez tem todo o estranhamento da dúvida, o medo, o imprevisível. na segunda vez, temos um maior controle mental sobre a atividade, pelos aprendizados da experiência anterior, uma terceira rodada abre portas para um jogo mais fluido, pelos caminhos da sonoridade emergente.

o jogo em si não ensina a jogar, a escrita, as regras, são estruturas, caminhos, indicações, roteiros abertos para a exploração viva do material. um bom ponto de partida é explorar o já conhecido por você, e como, quando, em que situação? como então é possível utilizá-lo agora, como é possível adaptar para a sua experiência presente?

uma coisa que jogar tem me ensinado é sobre a minha maneira de jogar: é possível entrar em um jogo sonoro sem nenhuma expectativa sobre como ele vai soar? qual é a ideia de música e de sonoridade que temos quando entramos em jogo? como essas ideias podem ou não influenciar a maneira como jogamos?

gosto de pensar sobre ideias de música como um caminho para questionar o que condiciona uma escuta e o quanto isso se relaciona diretamente com a maneira como nos colocamos em situações de performance sonora nos diversos ambientes que ocupamos.

bom jogo!

voz e criatividade

12

AS CARTAS

ESCUTA DA PAISAGEM SONORA

Como seria a paisagem sonora de um lugar que você conhece muito bem? Escolha um lugar e tente descrever a paisagem sonora que você imagina. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

PASSAR O SOM NA RODA

Imagine que você é um jogador de futebol e está passando a bola para os outros jogadores. Cada jogador tem uma tarefa diferente e precisa passar a bola para o próximo jogador para completar a tarefa.

DISPOSITIVOS DE ESCUTA

Imagine que você é um cientista e está criando dispositivos para ouvir sons que os humanos não conseguem ouvir. Desenhe e descreva seus dispositivos.

CORRENTE

Imagine que você é um músico e está criando uma música que flui como uma corrente. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

TÚNEL SONORO

Imagine que você é um explorador e está descobrindo um novo mundo. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

TROCAR DE SOM SIMULTANEAMENTE

Imagine que você é um músico e está criando uma música que troca de som simultaneamente. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

FONTE GERADORA

Imagine que você é um músico e está criando uma música que vem de uma fonte geradora. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

CARTAS DE MATERIAIS SONOROS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa materiais sonoros. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SONS LONGOS CONJUNTOS SEM VOZ

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa sons longos conjuntos sem voz. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

ASSOVIOS E APITOS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa assovios e apitos. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

FILTROS VOCAIS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa filtros vocais. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SONS LONGOS CONJUNTOS COM VOZ

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa sons longos conjuntos com voz. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SONS LONGOS VOCAIS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa sons longos vocais. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SONS CURTOS ALEATÓRIOS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa sons curtos aleatórios. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

FRICÇÕES E RUÍDOS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa fricções e ruídos. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

LÍNGUAS INVENTADAS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa línguas inventadas. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

MOTIVOS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa motivos. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

PALAVRAS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa palavras. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

CARTAS DE JOGOS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa cartas de jogos. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

A FLECHA

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa uma flecha. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

NOTAS LONGAS COM VOCAIS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa notas longas com vocais. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

||:REFRÃO | IMPROVISO:|

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa um refrão e improvisação. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SEQUÊNCIA MINIMAL

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa uma sequência minimal. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SEMELHANÇA, VARIAÇÃO, DIVERSIDADE

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa semelhança, variação e diversidade. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

JOGO DAS LINHAS TEMÁTICAS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa um jogo das linhas temáticas. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

REGÊNCIAS CRIATIVAS

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa regências criativas. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

CONTÁGIO LIVRE

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa contágio livre. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

SEQUÊNCIA DE AQUECIMENTO VOCAL

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa uma sequência de aquecimento vocal. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.

CARTAS DE ESCUTA

Imagine que você é um músico e está criando uma música que usa cartas de escuta. Use palavras e sons para criar uma imagem sonora.