

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

**CENTRO DE ARTES – CEART**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

**RAFAEL PRIM MEURER**

**APOLO E DIONÍSIO QUEREM CANTAR:**

**UM ESTUDO SOBRE NILISMO E CORPO NO ENSINO DE CANTO**

**FLORIANÓPOLIS - SC**

**2023**

**RAFAEL PRIM MEURER**

**APOLO E DIONÍSIO QUEREM CANTAR:**

**UM ESTUDO SOBRE NILISMO E CORPO NO ENSINO DE CANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Linha de pesquisa: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Meurer, Rafael

Apolo e Dionísio querem cantar : um estudo sobre niilismo e corpo no ensino de canto / Rafael Meurer. -- 2023.

195 p.

Orientador: Sérgio Figueiredo

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Filosofia em Educação Musical. 2. Ensino de canto. 3. Corpo. 4. Niilismo. 5. Nietzsche. I. Figueiredo, Sérgio. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

**RAFAEL PRIM MEURER**

**APOLO E DIONÍSIO QUEREM CANTAR:**

**UM ESTUDO SOBRE NILISMO E CORPO NO ENSINO DE CANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Linha de pesquisa: Educação Musical.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador:

---

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Membros:

---

Dra. Lúcia Schneider Hardt (UFSC)

---

Dr. Renato Cardoso (UFRGS)

---

Dr. André Martins Vilar de Carvalho (UFRJ)

---

Dra. Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo (UDESC)

Florianópolis, 28 de julho de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa de doutorado existe como parte da vida de alguém que a escreve. E só se vive no mundo, afetando e sendo afetado pelos outros. A alguns destes afetos, tenho profunda gratidão.

Toda minha formação acadêmica em música até aqui foi possibilitada em grande medida pelo suporte e incentivo oferecido por meus pais. Sou muito grato a vocês por isso.

Em 2011, já na Licenciatura em Música da Udesc, cursei as disciplinas de Prática Coral e Expressão Vocal e pude, principalmente graças à profa. Alicia, encontrar um acolhimento para possibilidade de me desenvolver no canto. Sou muito grato a você por isso, professora.

Ao longo desta licenciatura, pude participar como coralista do Coral da Udesc, regido por meu orientador, Sérgio, com quem aprendi praticamente tudo que sei de regência e interpretação de canções. Além disto, desde a iniciação científica, Sérgio sempre foi alguém criterioso e experiente de quem eu sabia que poderia ter um retorno sincero sobre o que estava sendo produzido e isto muito contribuiu para minha caminhada acadêmica. Sou grato a você por isso.

Ao longo dessa jornada, conheci também minha amiga Barbara, com quem pude aprender durante muitos anos com sua abordagem corporal e afetuosa da pedagogia da voz cantada. Sou grato por sua amizade e por todo esse aprendizado.

Desde a graduação, tenho a alegria de ter o Alvanir como amigo e, mais recentemente, temos feito música juntos com o Cesto Empírico. Essa experiência como cantor é vital para mim e foi importantíssima para o desenvolvimento desta tese. Muito obrigado por tudo isso, Alvana.

Em parte, a trajetória específica desta pesquisa teve início quando, já ciente de minha aprovação no processo seletivo para o doutorado, identifiquei na prateleira do consultório do meu então terapeuta existencialista, Daniell, uma coleção completa das obras de Nietzsche. Felizmente tive a possibilidade de escrever uma tese de doutorado motivado por questões que me instigaram e seguem me motivando pessoalmente. Sou grato a você por tudo que me ajudou a construir naquele momento.

Um dia, tive a feliz ideia de convidar a Amanda para ir ao cinema. Lá, soube que poderia ser eu mesmo com ela. Desde então, recebi muito amor, ela suportou minhas obsessões teóricas, me apresentou à psicanálise, me apoiou em tudo. Escrevo isso agora olhando para a sua estante que ficava na sala do seu apartamento e que agora nos acompanha. Já lá no início de nosso namoro, esta estante me fazia pensar poeticamente sobre o apolíneo e o dionisíaco. Destes quatro anos de doutorado, em pelo menos três deles tive este presente da vida que é ter você por perto. Te amo. Obrigado por tudo.

Particpei formal e informalmente de disciplinas ministradas pela professora Lúcia na Pós-Graduação em Educação da UFSC. Essas aulas foram fundamentais para que eu pudesse me aproximar da obra de Nietzsche e compreender seus possíveis impactos na educação de forma ampla. Sou grato por toda a sua atenção e disponibilidade.

Nesta época, a leitura de *O Nascimento da Tragédia* foi inicialmente desafiadora para mim que não tinha uma prática de leitura filosófica, porém tornou-se mais acessível com a assistência do Paulo. Muito obrigado, Paulo.

Tive o privilégio de conversar com Nuria e Eusébio, participantes desta pesquisa que, além de ter ampla experiência, gostam de ensinar pessoas a cantar e de refletir sobre este processo. Os dois foram sempre muito solícitos, atenciosos e entusiasmados em nossas conversas e sou muito grato a vocês dois por tudo isso.

Encontrei, no meio do curso de doutorado, o trabalho do professor André. Meu crescente interesse pela psicanálise me levou a iniciar o curso *Spinoza para a Clínica* ministrado por ele e lá tive a oportunidade de interagir e esclarecer dúvidas diretamente com meu já então referencial teórico. Sou muito grato por tudo que aprendi com você, André.

Quero fazer também uma menção geral, porém carinhosa e afetuosa, a todas as professoras e professores com quem pude aprender ao longo dessa caminhada até aqui. Muito obrigado.

Registro também aqui que, ao longo do curso de doutorado, pude ser bolsista, inicialmente pelo Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP) da UDESC e posteriormente pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

“Mais que qualquer outra coisa, é a apreciação criativa que faz o indivíduo sentir que vale a pena viver” (WINNICOTT, 2019 [1971], p. 108).

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo compreender como o problema do niilismo pode ser identificado e superado no contexto de ensino-aprendizagem de canto, tendo as concepções de corpo como fio condutor. O ensino de canto é aqui considerado como a atividade de se ensinar alguém a cantar, que pode acontecer de diferentes formas, seja em aulas individuais ou em grupo, em práticas corais, grupos vocais e em diferentes tradições, escolas de canto e contextos musicais. A pesquisa utiliza uma abordagem teórica e metodológica baseada nas filosofias de Spinoza e de Nietzsche e na psicanálise de Winnicott, e emprega os métodos genealógico e filosófico-conceitual. A pesquisa utiliza gravações de aulas de canto e entrevistas com uma professora de canto e um regente coral como instrumentos de produção de dados. Discute os modos como o corpo tem sido considerado, de forma direta e indireta, tanto nos contextos práticos de ensino de canto quanto no contexto da produção acadêmica, buscando identificar em que medida determinadas formas de se compreender o corpo se relacionam com a questão do niilismo neste campo. Como resultados, a pesquisa aponta que o niilismo no ensino de canto pode ser identificado como um predomínio do controle sobre o corpo em detrimento da espontaneidade e da criatividade das(os) alunas(os), que acaba por promover uma busca por garantias e por eficácia, apego a finalidades estéticas e formativas já consolidadas e um esvaziamento de sentido das práticas de canto. Aponta também que a compreensão de que o corpo é o instrumento de quem canta pode reforçar este niilismo, enquanto a sua superação pode envolver uma concepção integrada do corpo-cantor(a). A superação do niilismo no ensino de canto envolve a criação de sentidos afirmativos no contexto do ensino de canto e isso é possibilitado por meio de uma ética do cuidado que se dá pela promoção de um ambiente de aprendizado acolhedor para que o canto possa ser vivenciado como uma forma especializada do brincar. Quatro implicações pedagógicas destacam-se: reconhecimento das emoções e experiências dos alunos, adoção de uma abordagem acolhedora, equilíbrio entre técnica vocal e expressão emocional, e respeito pelos ritmos e processos de aprendizagem individuais.

**Palavras-chave:** Filosofia em Educação Musical; Ensino de canto; Corpo; Niilismo; Nietzsche.



## ABSTRACT

This doctoral research aims to understand how the problem of nihilism can be identified and overcome in the context of singing teaching and learning, with body conceptions serving as the guiding thread. Singing teaching is seen as the activity of instructing someone to sing, which can happen in different ways, such as in individual or group lessons, in choral practices, vocal groups, and in different traditions, singing schools, and musical contexts. The research uses a theoretical and methodological approach based on the philosophies of Spinoza and Nietzsche and the psychoanalysis of Winnicott, and employs genealogical and philosophical-conceptual methods. The research uses recordings of singing lessons and interviews with a singing teacher and a choral conductor as tools for data production. The research discusses the ways in which the body has been considered, directly and indirectly, both in practical contexts of singing teaching and in the context of academic production, seeking to identify to what extent certain ways of understanding the body are related to the issue of nihilism in this field. As results, the research points out that nihilism in singing teaching can be identified as a predominance of control over the body at the expense of students' spontaneity and creativity, which ultimately promotes a search for guarantees and effectiveness, attachment to already consolidated aesthetic and formative purposes, and an emptying of the meaning of singing practices. It also points out that the understanding that the body is the instrument of the singer can reinforce this nihilism, while its overcoming may involve an integrated conception of the body-singer. The overcoming of nihilism in singing teaching involves the creation of affirmative meanings in the context of singing teaching and this is made possible through an ethic of care that promotes a welcoming learning environment so that singing can be experienced as a specialized form of playing. Four pedagogical implications stand out: recognition of students' emotions and experiences, adoption of a welcoming approach, balance between vocal technique and emotional expression, and respect for individual learning rhythms and processes.

**Keywords:** Philosophy in Music Education; Singing Teaching; Body; Nihilism; Nietzsche.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	O PAPEL DA PRÁTICA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	17
<b>2</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
2.1	MÉTODO GENEALÓGICO .....	20
2.1.1	A vida como valor máximo e o niilismo.....	22
2.1.2	O caráter ficcional da linguagem e da verdade .....	24
2.2	MÉTODO FILOSÓFICO-CONCEITUAL .....	26
2.3	PRODUÇÃO DE DADOS .....	29
2.3.1	Contatos iniciais e gravações em vídeo.....	30
2.3.2	Entrevistas semiestruturadas .....	31
2.3.3	Aspectos éticos .....	33
<b>3</b>	<b>NILISMO E O CORPO COMO INSTRUMENTO DE QUEM CANTA .....</b>	<b>34</b>
3.1	O VALOR DO CORPO NO ENSINO DE CANTO.....	40
3.2	A (DES)VALORIZAÇÃO DO CORPO COMO INSTRUMENTO DE QUEM CANTA.....	42
3.3	A QUESTÃO DO CONTROLE SOBRE O CORPO NA LITERATURA SOBRE ENSINO DE CANTO .....	45
<b>4</b>	<b>APOLÍNEO E DIONISÍACO NO ENSINO DE CANTO .....</b>	<b>56</b>
4.1	<i>O NASCIMENTO DA TRAGÉDIA PARA ALÉM DA METAFÍSICA .....</i>	<i>61</i>
4.2	O “DIONISÍACO” NA LITERATURA SOBRE ENSINO DE CANTO.....	65

4.3	UMA CONCEPÇÃO DIONISIÁCA (AINDA METAFÍSICA) DO CORPO CANTANTE .....	68
<b>5</b>	<b>NIILISMO, AFETO, CORPO E O BRINCAR NO ENSINO DE CANTO.....</b>	<b>74</b>
5.1	<i>AFETO, CORPO-E-SUA-IDEIA E CONATUS</i> PARA SPINOZA .....	74
5.2	<i>CORPO E VONTADE DE POTÊNCIA</i> PARA NIETZSCHE .....	76
5.3	<i>PSICOSSOMA, SELF E FALSO SELF</i> PARA WINNICOTT .....	79
5.4	NIILISMO DE BASE AFETIVA NO ENSINO DE CANTO.....	82
<b>5.4.1</b>	<b>O sentir e a sua compreensão no aprendizado de canto .....</b>	<b>84</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Confiança, ação e reação no ensino de canto .....</b>	<b>85</b>
5.5	O CANTO COMO FORMA ESPECIALIZADA DO BRINCAR.....	93
5.6	ÉTICA DO CUIDADO NO ENSINO DE CANTO.....	106
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>114</b>
6.1	ENTREVISTAS REALIZADAS COM NURIA .....	114
<b>6.1.1</b>	<b>Trajetória pessoal .....</b>	<b>114</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O público das aulas de canto .....</b>	<b>116</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Relação mais genuína com o canto.....</b>	<b>118</b>
<b>6.1.4</b>	<b>Relação menos genuína com o canto.....</b>	<b>127</b>
<b>6.1.5</b>	<b>Tensão e esforço .....</b>	<b>131</b>
<b>6.1.6</b>	<b>Reflexões pedagógicas .....</b>	<b>133</b>
6.2	ENTREVISTAS REALIZADAS COM EUSÉBIO .....	142
<b>6.2.1</b>	<b>Trajetória e formação pessoal .....</b>	<b>142</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Por que as pessoas cantam no Coro da Furb? .....</b>	<b>145</b>
<b>6.2.3</b>	<b>O corpo, o caráter cênico de toda apresentação coral e o estar inteiro .....</b>	<b>148</b>

<b>6.2.4</b>	<b>Cuidado .....</b>	<b>154</b>
<b>6.2.5</b>	<b>Ainda sem resposta: por que as pessoas cantam em coro?.....</b>	<b>170</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>172</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA 1ª ENTREVISTA COM A NURIA.....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA 1ª ENTREVISTA COM EUSÉBIO .....</b>	<b>195</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Quando aprendemos<sup>1</sup> a cantar, encontramos elementos e desafios que podem, por um lado, servir de estímulos para seguirmos confiantes no valor desta atividade, mas que podem também, por outro, ser percebidos como obstáculos que prejudicam a possibilidade de atribuirmos sentidos para este processo. Podemos vivenciar o canto como um ato expressivo e o seu aprendizado como um processo criativo e significativo, mas também podemos nos encontrar nesses processos tentando controlar demasiadamente nosso corpo e nossa voz, nos inibindo ou mesmo não dando continuidade ao aprendizado. Esta pesquisa investiga com uma abordagem filosófica as razões pelas quais isto ocorre de uma forma e/ou de outra.

Nesta investigação, tratamos do ensino de canto como sendo a atividade de se ensinar alguém a cantar, que pode acontecer de diferentes formas, seja em aulas individuais ou em grupo, em práticas corais, grupos vocais e em diferentes tradições, escolas de canto e contextos musicais. Assumimos, portanto, que, ainda que cada contexto, tradição e prática tenha suas peculiaridades e objetivos pedagógicos e musicais, é possível discutirmos princípios gerais que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem de canto. Portanto, utilizamos o termo ensino de canto para nos referir ao que há de comum na atividade de se ensinar alguém a cantar, que pode ser realizada por professoras e professores de canto, regentes corais e educadoras e educadores musicais em geral. Com isso, essa abordagem filosófica do ensino de canto não apresenta um suposto conhecimento universal, mas sim alguns princípios que podem ser úteis para se pensar as diferentes formas de se ensinar a cantar nos seus contextos.

Estando inclusive no título deste trabalho, o termo ensino de canto foi escolhido para nos comunicarmos mais diretamente com os(as) leitores(as) que consideramos serem os mais interessados nos assuntos que aqui tratamos: professoras e professores de canto em contextos diversos. No entanto, é importante esclarecer que mesmo sendo esta uma conversa principalmente voltada para educadoras e educadores, não tratamos exclusivamente da atividade de se ensinar alguém a cantar, mas de processos de ensino-aprendizagem de canto. É,

---

<sup>1</sup> Ao longo da tese, escolhi variar propositalmente no texto o uso da primeira pessoa do singular e a do plural. Na maioria das vezes, falo em “nós” professores(as) e aprendizes de canto, querendo trazer você que ensina e/ou aprende a cantar para perto, para uma conversa entre pares. Em outros momentos, o “nós” se refere ao caráter sempre plural que a escrita de uma tese tem, incluindo imediatamente meu orientador como alguém que acompanhou de perto todo o caminho traçado, me ajudando a tomar decisões e sugerindo possibilidades, mas incluindo também todos os encontros presenciais e virtuais, ao vivo e gravados, pessoais e textuais que me afetaram ao longo desses quatro anos. Já no momento em que trato das entrevistas realizadas, optei por escrever em primeira pessoa do singular, afinal me refiro àqueles momentos em que o que havia era uma conversa entre um(a) participante da pesquisa e eu.

em vários momentos, considerando e refletindo sobre diversos aspectos que caracterizam os processos de aprendizagem que realizamos apontamentos sobre as formas de se ensinar.

Consideramos nesta pesquisa que a possibilidade de os processos de ensino e aprendizagem de canto serem vivenciados como sendo pouco significativos pode ser bem descrita e analisada como um processo de esvaziamento de sentido e de valor, ou seja, de niilismo. Desta forma, esta pesquisa é norteadada pela seguinte questão: Como o niilismo pode ser identificado e superado no contexto de ensino-aprendizagem de canto? Discutir as razões desta precarização de sentido e valor no ensino de canto é assumir um problema complexo que tem muitas dimensões e que não pretendemos esgotar. Delimitando melhor o alcance da problematização e proposição desta tese, tomamos o corpo como fio condutor da discussão. Buscamos compreender como as concepções de corpo presentes nos processos de ensino e aprendizagem de canto têm influência tanto na promoção de vivências niilistas, quanto na possibilidade de sua superação.

Diante desta questão, o objetivo geral da tese é o de compreender como o problema do niilismo pode ser identificado e superado no contexto de ensino-aprendizagem de canto, tendo as concepções de corpo como fio condutor. Para tanto, são propostos como objetivos específicos os seguintes: a) analisar a presença do niilismo no ensino-aprendizagem de canto, com base em diferentes contribuições teóricas filosóficas e psicanalíticas; b) examinar criticamente a metáfora do corpo como instrumento de quem canta no ensino de canto, identificando limitações e possibilidades; c) propor uma ampliação da concepção de corpo no ensino-aprendizagem de canto, considerando a indissociabilidade entre corpo e cantor(a); d) propor implicações para o ensino de canto com base nas contribuições dos participantes da pesquisa e nas discussões teóricas realizadas.

Para discutir a problemática dessa vivência de déficit de sentido em processos de ensino-aprendizagem de canto e a sua possibilidade de superação, consideramos principalmente duas referências teóricas: 1) a discussão realizada pelo filósofo Wayne Bowman (2005), a partir da filosofia de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), acerca do niilismo na educação musical e 2) a aproximação entre as filosofias de Baruch Spinoza (1632-1677), Nietzsche e a psicanálise de Donald Winnicott (1896-1971) realizada pelo filósofo e psicanalista André Martins (2018) que compreende o niilismo como um adoecimento psíquico de base afetiva. O niilismo é considerado aqui como sendo uma vivência na qual o ensino e o aprendizado de canto não são significativos, quando ensinar e aprender a cantar perdem valor, se tornam fúteis.

Consideramos que este problema é digno da atenção de quem ensina a cantar e que a prática filosófica pode oferecer algumas contribuições.

No capítulo 2, “Referenciais teórico-metodológicos”, apresentamos as duas abordagens metodológicas filosóficas utilizadas no trabalho, os métodos genealógico e filosófico-conceitual, bem como os processos de produção e análise de dados. Este trabalho utiliza a genealogia para analisar criticamente ideias de corpo no ensino de canto, questionando os valores atribuídos ao corpo como instrumento do cantor. Com o método filosófico-conceitual, buscamos repensar o valor do corpo no ensino de canto utilizando conceitos para propor novas formas de compreensão.

Além deste caráter teórico-filosófico, esta pesquisa contemplou as perspectivas de dois participantes: Núria, professora particular de canto e terapeuta corporal em Florianópolis, e Eusébio, regente do coro da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Estas perspectivas foram contempladas em um processo de produção de dados que incluiu a gravação em vídeo de três aulas de canto ministradas por Núria e de um ensaio do Coro da Furb regido pelo Eusébio, bem como a realização de duas entrevistas semiestruturadas com cada um dos participantes. Neste trabalho, consideramos que as perspectivas dos participantes contribuem diretamente para a discussão geral da pesquisa, enriquecendo com suas experiências a abordagem filosófica adotada.

No capítulo 3, “Nihilismo e o corpo como instrumento de quem canta”, abordamos o nihilismo na educação musical e especificamente no ensino de canto a partir de Bowman (2005). Em seguida, discutimos o que seria uma valorização ou uma desvalorização do corpo no ensino de canto, considerando que isto se dá sempre de forma contextual. Propomos que há um indício de nihilismo presente na concepção de que o corpo é o instrumento de quem canta, na medida em que sugere uma separação entre cantor(a) e corpo, tal qual a separação entre um(a) instrumentista e seu instrumento. Essa concepção pode desvalorizar o corpo ao vincular seu valor a fatores externos, como utilidade e eficácia. Esta abordagem bastante difundida pode indicar tendências niilistas no ensino de canto, reduzindo o corpo a algo controlável e corrigível, e limitando o papel da professora e do professor ao treinamento e à instrução.

Com base na análise de artigos brasileiros acerca do ensino de canto, notamos um foco na ideia de controle e utilização do corpo. O controle e uso do corpo são apresentados nas pesquisas como meios essenciais para alcançar objetivos estéticos desejados. Nestas pesquisas, as metas e finalidades estéticas e formativas são aceitas sem questionamento e a ênfase recai sobre a instrução e o treinamento como meios que precisam ser aperfeiçoados.

Nossa crítica à concepção instrumental do corpo no ensino de canto não a rotula como absolutamente niilista. Entendemos que essa concepção tem potencial pedagógico ao utilizar uma metáfora que facilita a compreensão da vivência de controle corporal no aprendizado. Porém, destacam-se limitações e riscos niilistas nessa concepção, no que diz respeito a ser uma metáfora que não contempla a sensorialidade e os afetos do corpo, o que pode reduzir o canto à mera noção de controle.

No capítulo 4, “Apolíneo e dionisíaco no ensino de canto”, realizamos um aprofundamento acerca destas duas concepções nietzscheanas. Tratamos de duas formas (uma metafísica e outra imanente) de compreender o apolíneo e o dionisíaco já presentes em *O nascimento da tragédia* (NIETZSCHE, 2007 [1872]), enfatizando uma delas (a imanente) que é a que prevalece ao longo da filosofia nietzscheana. Buscamos, assim, discutir o ensino de canto a partir das ideias de apolíneo e dionisíaco contemplando a transformação do pensamento nietzscheano em nossa discussão sobre o corpo no ensino de canto.

O capítulo 5, “Niilismo, afeto, corpo e o brincar no ensino de canto”, contempla a parte mais propositiva da discussão teórica deste trabalho. Nele, propomos uma ampliação da concepção de corpo que visa à promoção de experiências significativas de aprendizado de canto. Nesta ampliação conceitual, o corpo é compreendido como mais que um mero instrumento de quem canta: a partir das teorias de Spinoza, Nietzsche e Winnicott, propomos que quem canta seja considerado de forma indissociável do corpo, de modo que o indivíduo ou a pessoa que canta é necessariamente um corpo-cantor(a), ou ainda, um corpo cantante. Consideramos, assim, que o corpo é necessariamente afetivo e psíquico, um corpo pensante que vocaliza, que canta, enfim, um corpo cantante que é o(a) cantor(a). Além da experiência de controle sobre o corpo – que tem também a sua importância, mas que não contempla toda a complexidade de se aprender a cantar – esta concepção busca evidenciar a importância da vivência espontânea e criativa com o ato do canto que é expressão da própria força vital deste corpo-cantor(a).

Consideramos também o texto de Martins (2018) para compreender o niilismo como um adoecimento psíquico que se manifesta como um sentimento de futilidade da existência e falta de confiança em si mesmo e no ambiente. Propomos que, no ensino de canto, o niilismo pode surgir quando o ambiente é percebido como hostil, gerando uma reação de controle e busca por segurança que inibe a espontaneidade de quem aprende. A percepção de que o ambiente de aprendizado é hostil pode fazer com que percamos sensorialidade, espontaneidade



e criatividade no desenvolvimento do canto, resultando em efeitos niilistas como apego a finalidades já consolidadas, busca por garantias e valorização da eficácia e do alto rendimento.

A abordagem adotada a partir da interpretação de Martins (2018) nos possibilita pensar que a saída do niilismo no ensino de canto ocorre quando o ambiente é acolhedor e o indivíduo sente que não precisa se defender psiquicamente. A confiança no ambiente de aprendizado permite que a(o) aluna(o) possa agir espontaneamente e se apropriar criativamente dos conteúdos musicais e técnicas de canto, criando sentidos afirmativos para a existência. Nessa direção, destacamos a possibilidade de o canto ser encarado como uma forma especializada do *brincar*; brincar este que, tal como Winnicott compreende, diz respeito à forma criativa originária de se relacionar com a realidade.

No capítulo 6, “Apresentação dos dados”, realizamos uma apresentação dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com Nuria e Eusébio. O capítulo apresenta em duas sessões distintas os dados referentes a cada um dos participantes, priorizando uma exposição daquilo que entendemos que seriam as formas próprias de cada um de se referir às suas próprias crenças, valores e abordagens pedagógicas. Deste modo, neste primeiro momento, evitamos misturar suas próprias ideias com os referenciais teóricos que utilizamos.

No capítulo 7, “Discussão”, realizamos uma articulação geral entre os principais pontos teóricos discutidos ao longo do trabalho e as contribuições dos participantes entrevistados. Aqui, buscamos sistematizar as possíveis contribuições deste trabalho para a problemática do niilismo no ensino de canto, especialmente no que diz respeito às concepções de corpo.

## 1.1 O PAPEL DA PRÁTICA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O ensino de música só existe enquanto parte da existência humana e, como tal, acontece em meio a encontros entre pessoas em determinados contextos: seja em uma escola de educação básica, ONG ou escola livre de música, na casa de professoras e professores ou de alunas e alunos, em uma orquestra ou num coral. Isto significa encontrar diferentes realidades, com condições também diversas, bem como, com intencionalidades que podem divergir das nossas com relação a esta atividade. Nesta direção, ensinar música é habitar um terreno de possíveis dificuldades quanto à atribuição de sentidos acerca de se ensinar e aprender música.

Como bem afirmam Bowman e Frega (2016), as práticas humanas não são imutáveis e os seus valores também não o são. Os significados não existem de forma absoluta, universal e tampouco existem como uma espécie de determinação teórica que, uma vez aplicada na

prática, promove uma resolução dos problemas. É, na realidade, diante dos conflitos e dificuldades que nós procuramos dar significados a nossa prática docente e, com isso, torná-la significativa. Para Bowman e Frega (2016), o “propósito e o valor das práticas são criados, competidos, modificados e recriados em meio à interação social humana” (p. 62, tradução nossa). E é nesta relação efetiva com a prática que Bowman e Frega (2016) compreendem que deve se dar a prática filosófica em educação musical.

De acordo com Acampora (2018), Nietzsche entende que os significados são criados por nós humanos como forma de nos relacionarmos com as dificuldades e conflitos de nossa própria existência. A cada resistência encontrada, a cada problema pedagógico com o qual nos deparamos, enfim, a cada dificuldade relacionada ao nosso ensino, encontramos ou, melhor, criamos sentidos individuais e coletivos que inserem simbolicamente a nossa atividade docente em nossas existências. Podemos considerar que, ensinando música, produzimos sentidos a determinadas situações, procedimentos, métodos ou mesmo a nossa atuação docente de maneira geral. Assim, os significados não são conhecimentos que foram descobertos: eles foram e necessitam ser constantemente criados por nós mesmos.

A filosofia pode desempenhar um papel importante no que diz respeito à questão dos significados no ensino de música. A prática filosófica pode dispor de ferramentas analíticas e propositivas para pensar com rigor os sentidos, bem como a possível falta de sentido, da educação musical. Para Bowman e Frega (2016), a atividade filosófica no campo da educação musical deve ser compreendida de forma ampla e aberta. Para os autores, as respostas que podemos dar para os sentidos de nossas práticas musicais docentes são variadas e nenhuma delas deve ser considerada universal e absoluta. Na visão dos autores, “as verdades da filosofia são contingentes e contextuais: para o momento presente, nas circunstâncias presentes, até novo aviso” (BOWMAN; FREGA, 2016, p. 58, tradução nossa). Isto significa compreender que nossas concepções, crenças e “verdades” são perspectivas, ou seja, que elas se originam em um determinado ponto de vista (e de escuta) e é ali que constituem o seu valor. É de forma contextualizada que os sentidos que damos a nossa atividade docente possibilitam não apenas que enfrentemos as dificuldades que a constituem, mas que inclusive possamos gostar de ensinar música (e que nossas alunas e nossos alunos gostem de aprender), incluindo os desafios que envolvem essa atividade.

Isso não significa que todo e qualquer sentido que atribuamos a nossas práticas musicais e educacionais sejam inquestionáveis. Pelo contrário, é aqui que a filosofia em educação musical assume um papel crítico e propositivo crucial. Para Bowman e Frega (2016),

a prática filosófica deve ser capaz de lançar novos olhares às nossas convicções. Para os autores, os frutos mais importantes da investigação filosófica não são “as respostas inequívocas ou definitivas, mas a habilidade de fazer perguntas melhores e mais úteis” (p. 36-37, tradução nossa). Afirmam ainda que “um dos principais valores da pesquisa filosófica está nas maneiras pelas quais ela ajuda a refinar e esclarecer nossa compreensão das perguntas que devemos fazer a nós mesmos” (idem).

Esta forma ampla de se abordar a questão dos valores da educação musical poderia resultar em um relativismo exacerbado no qual todo e qualquer sentido ou finalidade musical e educacional seria válida. No entanto, em acordo com Bowman e Frega (2016), propomos que “a multiplicidade e a relatividade não tornam o pensamento crítico e o debate sem sentido, mas, ao contrário, criam as condições necessárias para a continuidade da pesquisa e marcam sua importância” (2016, p. 64, tradução nossa). Assim, considerar a multiplicidade de sentidos e valores do ensino de música implica no entendimento de que, ainda que não haja uma resposta universal possível, é necessária a crítica e a proposição de respostas possíveis nesse campo.

Ainda que as respostas que possamos dar para os sentidos de nossa ação docente e musical sejam contingentes e contextuais, válidas apenas para nós mesmos e para os grupos que participamos, os significados e valores que atribuímos a nossas práticas podem ser revistos e revisados. Assim, nesta investigação, a prática filosófica encara com abertura crítica os sentidos e propósitos de nossas práticas educativo-musicais. Deste modo, nosso foco investigativo está menos nos meios pedagógicos necessários para atingir fins formativos e estéticos já definidos e mais no exame de seus princípios e fins.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos presentes nos dois métodos utilizados nesta pesquisa: o genealógico e o filosófico-conceitual. Além disto, tratamos dos procedimentos de produção de dados propostos a partir de gravações de vídeo e entrevistas com uma professora de canto e um regente coral.

Consideramos dois papéis da prática filosófica para o campo da educação musical, em especial, para se pensar o ensino de canto. O primeiro papel é o de crítica das ideias que são tidas como verdadeiras ou consensuais. O segundo papel é o de construção de conceitos que abram novas possibilidades de compreensão. Martins (2004) defende estes dois papéis que a prática filosófica pode assumir como possibilidade de contribuição, no caso específico de seu texto, na área da saúde, mas também em outros campos. A filosofia, diz Martins, tem:

(a) um papel de desconstrução de crenças e naturalizações atuais, problemáticas para nossa contemporaneidade, desmascarando interesses reativos e mecanismos defensivos por detrás destes discursos que se propõem verdadeiros e hegemônicos; (b) um papel de construção de novos conceitos, valores e formas de conceber a saúde [e, podemos pensar, o ensino de canto] e a vida, abrindo a novos modos de nos afetarmos e nos inserirmos no mundo (MARTINS, 2004, p. 956-957).

Estes dois papéis da filosofia são relacionados por Martins a dois procedimentos que são por ele apresentados na forma de metodologia: a genealogia e o método filosófico-conceitual. Segundo o autor, a genealogia “permite a desnaturalização de ideias às quais se atribui um valor de verdade” e, por sua vez, o método filosófico-conceitual “promove reconceitualizações cujo valor não mais se oculta sob a ideia de verdade” (MARTINS, 2004, p. 958). Estes procedimentos foram praticados por alguns filósofos, dentre os quais se destacou no final do século XIX Friedrich Nietzsche. Por meio destes dois procedimentos, este trabalho se concretizou na crítica aos valores contidos em algumas formas de se conceber o corpo vigentes no ensino de canto e na reconceitualização destas ideias e valores a partir das filosofias de Spinoza e Nietzsche e da psicanálise de Winnicott.

### 2.1 MÉTODO GENEALÓGICO

A genealogia é um método de investigação desenvolvido por Nietzsche para tratar das origens e modificações das ideias e dos valores. A genealogia como método nietzscheano de investigação consiste em “remontar às causas afetivas das ações, valores e argumentos aparentemente racionais presentes. Perceber o que está em jogo por detrás de explicações que não levam em conta o sensível e suas interações narcísicas, egoístas, emocionais” (MARTINS,

2004, p. 953). Como evidencia Martins (2004), esta investigação não considera as causas de uma forma linear, reducionista, mecanicista ou positivista. Enquanto uma ideia tradicional de causalidade busca uma suposta causa única, a genealogia busca a compreensão dos afetos que nos movem e das construções que fazemos para lidar com nossas inseguranças e desejos.

A genealogia trabalha com a noção de que os valores são criações humanas erguidas em nome de algo, ou seja, que são necessariamente invenções interessadas. Assim, em uma investigação genealógica nos perguntamos: em nome de que as ideias e os valores são erguidos? Com sua abordagem genealógica, Nietzsche evidencia que os valores têm uma origem e uma história: os valores estão relacionados às perspectivas específicas que os criaram, são engendrados a partir de diferentes pontos de vista e com distintos interesses. Nas palavras de Giacóia (2001), a genealogia nietzscheana é “essa direção fundamental do olhar, que vai do fenômeno considerado – um personagem cultural, um corpus doutrinário, uma instituição sócio-política, uma fé religiosa, enfim, um evento significativo em qualquer das esferas da cultura – às condições originárias de seu surgimento e modificação” (p. 10 apud MARTINS, 2004, p. 955).

Ao evidenciar que os valores são criações humanas localizadas no tempo e no espaço, este diagnóstico nietzscheano acaba por relativizar os valores vigentes; com isso, o filósofo põe em questão o valor dos valores. Deste modo, a genealogia nietzscheana permite, segundo Martins (2009), “desnaturalizar um valor ora tomado como absoluto, através do conhecimento de sua gênese” (p. 290). Esta forma de se compreender a causalidade das ideias a partir dos afetos advém da compreensão de que não existimos de forma separada do mundo, do corpo e do tempo. Somos e pensamos numa unidade mente-corpo, inseridos no mundo e em nossa época. As ideias que temos acerca do ensino de canto são também reflexos de construções valorativas do nosso meio. E, além desta relação que nossas ideias têm com o modo de ser da nossa cultura, as práticas e hábitos discursivos apresentam um correlato afetivo: “se surgiram e permanecem, é porque respondem a alguma necessidade ou defesa psíquica” (MARTINS, 2004, p. 954).

Como define Martins, a genealogia tem dois aspectos, um “horizontal” e um “vertical”. O aspecto horizontal é histórico, refere-se à “construção problemática de objetos ao longo do tempo” (p. 954). O seu correlato vertical busca encontrar “nos afetos, sentimentos e emoções, nas necessidades e nas defesas propriamente psíquicas no lidar com o fluxo da vida, a gênese de comportamentos e construções individuais e coletivas a cada momento” (MARTINS, 2004, p. 954).

Neste trabalho, a genealogia se apresenta como um exercício de análise crítica acerca das ideias tidas como verdadeiras no ensino de canto. Estas ideias estão presentes nos diálogos cotidianos das salas de aula de canto; elas justificam as escolhas pedagógicas tomadas; servem de referência simbólica para o aprendizado de alunas e alunos e estão presentes também na produção acadêmica sobre canto e ensino de canto. As “verdades” do ensino de canto atribuem valores àquilo que constitui esta prática, incluindo as concepções acerca do corpo de quem canta. A crítica que será desenvolvida aqui está voltada aos valores que são atribuídos ao corpo quando este é considerado o instrumento de quem canta. A prática filosófica tem aqui, portanto, o papel de pôr sob suspeita aquilo que é tido como consensual acerca do corpo no ensino de canto e que acaba por determinar o que tem valor ou não neste contexto.

Além desta investigação das causas afetivas dos valores aparentemente racionais, a análise genealógica submete os valores a um valor máximo. Tomar o procedimento genealógico nietzscheano como método implica considerar, de antemão, este valor norteador como um parâmetro de análise das diferentes concepções e crenças que temos, no nosso caso, a respeito da nossa atividade de ensino de canto. Para Nietzsche, e também para nós, esse valor norteador máximo é a vida.

### **2.1.1 A vida como valor máximo e o niilismo**

Nietzsche entende que a vida está acima de qualquer perspectiva avaliadora: ela se impõe a si mesma e não há nada antes ou acima dela que possa pô-la à prova. Por isso, Nietzsche propõe que a vida deve ser o critério máximo de avaliação dos valores e das ideias. Estabelecendo a vida como o valor supremo, Nietzsche propõe que esta deve ser a medida de todas as coisas. Nas palavras de Martins, “o fiel da balança proposto por Nietzsche é a própria vida” (MARTINS, 2004, p. 953). Como afirma Marton (2010), submeter os valores à genealogia nietzscheana é perguntar se estes valores vitalizam a existência ou se a depreciam:

Fazer qualquer apreciação passar pelo crivo da vida equivale a perguntar se contribui para favorecê-la ou obstruí-la; submeter ideias ou atitudes ao exame genealógico é o mesmo que inquirir se são signos de plenitude de vida ou da sua degeneração; avaliar uma avaliação, enfim, significa questionar se é sintoma de vida ascendente ou declinante (MARTON, 2010, p. 74).

Se fazer filosofia em educação musical é, em parte, fazer “perguntas melhores e mais úteis” (BOWMAN; FREGA, 2016, p. 36-37, tradução nossa), assumir o método genealógico é considerar que as melhores e mais úteis perguntas são aquelas que nos direcionam para uma

análise da vitalidade dos valores e das ideias, por meio de uma investigação das suas origens afetivas e históricas.

É partindo da vida como critério máximo de avaliação dos valores que Nietzsche realiza sua crítica à história do pensamento ocidental: se a vida é o valor máximo que podemos ter, não são mais aceitáveis proposições metafísicas que criam e atribuem maior importância a outro mundo que não este em que vivemos, a outra vida que não esta que experimentamos ou a uma essência humana que independa do corpo (MARTON, 2010). É a partir da vida como valor máximo que se pode compreender o niilismo em Nietzsche. O niilismo, para Nietzsche, está identificado com a dificuldade humana de lidar com a vida como ela é. Segundo Martins (2004), a genealogia “é um método intrinsecamente ligado a uma medicina da alma, no sentido de diagnosticar genealogicamente sintomas de niilismo, de dificuldades de lidar com o trágico próprio à vida e de aprová-la em seus prazeres-e-dores” (p. 953). Assim, os valores que se puseram acima da vida e se propuseram a avaliá-la e consertá-la são fruto desta dificuldade de afirmar a vida; estes valores são, em última instância, niilistas.

Colocar a vida como valor máximo poderia ser apenas mais uma daquelas explicações filosóficas que muito frequentemente prevaleceram na educação musical e que, como dizem Bowman e Frega (2016), “têm sido dogmáticas e triunfalistas: respostas que presumem ter alcançado um ponto de vista além do ponto de vista; perspectivas que acreditam ter transcendido a perspectiva” (p. 61, tradução nossa). Podemos dizer que, quando uma resposta se propõe a ter esse caráter universal, ela impõe uma moral: uma avaliação absoluta sobre as demais perspectivas.

Martins (2009), ao refletir sobre a questão da moral em Nietzsche, afirma que é, sim, possível transformar a vida num critério de julgamento moral: “como um Bem em si, que atropela toda e qualquer perspectiva, momento, afetividade, dificuldade real em vivenciar sua própria singularidade, a vida pode ser colocada como um critério de controle” (MARTINS, 2009, p. 304). No entanto, como segue Martins, “não seria essa a ideia de vida que Nietzsche propõe” (idem). Quando Nietzsche fala de vida, “está falando, em sua perspectiva, daquilo que nos constitui: nossas pulsões e instintos, nossa natureza em geral, nossa singularidade” (idem). Assim, o valor “universal” é a vida e ela se encontra na singularidade, não na universalidade. Este é um ponto paradoxal da filosofia de Nietzsche: para este filósofo, a vida como valor universal só se manifesta na singularidade que nos constitui. Em outras palavras, o que há de “universal” é que só existem singularidades.

Dizer que a vida é o grande valor perante o qual podemos identificar o niilismo no ensino de canto não significa, portanto, estabelecer uma resposta universal no sentido estrito do termo. É, ao contrário, apontar que os valores afirmativos da vida são construídos perspectivamente a partir do mundo por nós experimentado a cada momento, individual e coletivamente. O que podemos concluir aqui é que, não havendo uma resposta “boa para todos”, não precisamos nos furtar de dar respostas que sejam “boas para mim” ou, ainda, “boas para o grupo a que pertencemos”. E, além disso, ter a vida como parâmetro valorativo é também constantemente criar estratégias individuais e coletivas de criação e reavaliação desses valores.

Nesta tese, não propomos, portanto, valores que sejam bons para todos. Este trabalho não visa resolver os problemas do niilismo em definitivo e em qualquer situação. As proposições que realizaremos aqui são ferramentas pedagógico-conceituais que visam lançar novos olhares e escutas para o fenômeno do canto e do seu ensino. Trata-se de parâmetros conceituais que podem ser utilizados por quem ensina canto para, junto com suas alunas e alunos, produzirem valores que afirmem a vida nas suas singularidades, se assim desejarem.

### **2.1.2 O caráter ficcional da linguagem e da verdade**

Conforme afirma Mosé (2018), a genealogia nietzscheana chega, no seu nível mais profundo, a colocar sob suspeita a própria linguagem. Por meio da linguagem, pressupomos que no mundo existem coisas e que elas podem ser identificadas por símbolos, as palavras. Supomos que o mundo pode ser dividido em individualidades (as coisas) que têm contornos que lhes dão certa unidade. No entanto, como nos conta Mosé (2018), “as coisas como identidades, como unidades, somente existem na linguagem” (p. 50). Assim, as palavras fixam simbolicamente aquilo que, na realidade, está sempre em mutação, criam contornos para o que, na realidade, são processos contínuos ininterruptos.

O mundo é sempre um “vir a ser”, uma constante mudança e, sendo assim, qualquer fixação por meio da linguagem é um falseamento do mundo. “Se onde há vida há uma batalha que se metamorfoseia, se transforma, tomando a configuração das forças que dominam, então toda ideia de unidade é fictícia” (MOSÉ, 2018, p. 34). A própria filosofia de Nietzsche, por ser expressa em linguagem, é fictícia. Assim como também o são as proposições deste texto. A linguagem, como bem ilustra Mosé (2018),

[...] é produto da necessidade psicológica de exclusão das diferenças, da vontade de nivelamento e redução, do medo da pluralidade e do conflito. Ao invés de uma convenção necessária, capaz de aumentar o poder de atuação do ser humano no mundo, a palavra se tornou o sinônimo das coisas. Mais do que isso, a crença na correspondência entre as palavras e as coisas terminou por sustentar a vontade de



negação da vida, que, ao contrário da convenção dos signos, é mudança, conflito, imprevisibilidade, desconhecimento. Ao impor a todo enunciado a sua lógica da identidade, a linguagem produziu a ficção de duração, de estabilidade, de verdade do mundo (MOSÉ, 2018, p. 18-19).

Nietzsche denuncia que as verdades são ilusões, metáforas enfatizadas poética e retoricamente que se tornaram canônicas e obrigatórias. Para Nietzsche, a linguagem é um processo de abreviação e simplificação, utilizada para tornar o mundo formulável e manejável para nosso uso. No entanto, Nietzsche não condena o caráter ficcional da linguagem. Tanto o é que o filósofo não desiste de filosofar, de escrever livros e de ensinar. Para Nietzsche, este falseamento do mundo possibilitado pela linguagem, esta ficção, é de grande importância para a vida humana como nós a conhecemos. Assim, para Nietzsche, o caráter ficcional da linguagem não é um problema em si. Sabendo que, por meio da linguagem, necessariamente falseamos o mundo, Nietzsche está mais preocupado em avaliar o que é dito por meio das palavras tendo a vida como parâmetro; por isso, a sua genealogia. Na quarta seção de *Além do bem e do mal*, Nietzsche explicita esta posição:

A falsidade de um juízo não chega a constituir, para nós, uma objeção contra ele; é talvez nesse ponto que a nossa nova linguagem soa mais estranha. A questão é em que medida ele promove ou conserva a vida, conserva ou até mesmo cultiva a espécie; e a nossa inclinação básica é afirmar que os juízos mais falsos [...] nos são os mais indispensáveis, que sem permitir a vigência das ficções lógicas, sem medir a realidade com o mundo puramente inventado do absoluto, do igual a si mesmo, o homem não poderia viver - que renunciar aos juízos falsos equivale a renunciar à vida, negar a vida. Reconhecer a inverdade como condição da vida: isto significa, sem dúvida, enfrentar de maneira perigosa os habituais sentimentos de valor (NIETZSCHE, 2005, p. 11).

Superar o niilismo não equivale, portanto, a renunciar à linguagem, ou seja, não diz respeito a desistir das palavras, a desistir de explicar, de descrever, de elaborar racionalmente o mundo e de teorizá-lo. O problema para Nietzsche não são as ficções, mas as “verdades”. O método genealógico é utilizado por Nietzsche para desconstruir a crença de que é possível afirmar uma verdade sobre o mundo por meio das palavras. Com a crença na verdade, em vez de representarmos o mundo como ele é e de conhecermos as coisas como elas são, necessariamente inventamos outro mundo, um mundo simbolicamente organizado e delimitado. Assim, a verdade para Nietzsche se origina em “formas de depreciar a vida em nome de valores que a transcendam” (MARTINS, 2004, p. 953). Se as palavras visam delimitar simbolicamente um mundo que é indefinido, acreditar que com as palavras podemos afirmar uma verdade sobre

o mundo é também incorrer em niilismo. A linguagem encontra sua conexão afirmativa com a vida, portanto, na produção, não de verdades, mas de ficções que a potencializem.

De imediato, esta compreensão sobre o caráter ficcional da linguagem nos dá um alerta importante para tudo que será discutido aqui: nestes termos, não é possível afirmarmos verdades sobre o corpo no ensino de canto e nos cabe operarmos nos seus registros ficcionais. Neste trabalho, a genealogia aponta para uma desautorização de toda e qualquer verdade acerca do corpo no ensino de canto. Não porque elas não tenham valor ou porque seja necessário mostrar a todos que são falsas. Essa operação genealógica que tira o caráter de verdade das ideias que temos acerca do corpo no ensino de canto é importante porque ela pode transformar essas “verdades”, que têm pretensões universais e absolutas, em ferramentas conceituais que constituem o seu valor perspectivamente em sua utilidade pedagógica e artística. Assim, a genealogia nietzscheana realiza neste trabalho uma dupla operação: por um lado, desautoriza ideias negando seu suposto caráter de verdade sobre o corpo e, por outro, defende seu valor formativo enquanto ficção pedagógica e artística.

## 2.2 MÉTODO FILOSÓFICO-CONCEITUAL

Na abordagem aqui adotada, o método filosófico-conceitual é o desdobramento necessário da análise genealógica. Por se tratar de um método de desconstrução de crenças, a genealogia abre espaço para a construção de novos conceitos. Se a genealogia aponta que as categorias teóricas do ensino de canto – no nosso caso, o corpo, a voz, o(a) cantor(a), o canto, a técnica, a linguagem musical – são consideradas de um certo modo, segundo uma forma de se atribuir valor e que isto se deve a uma história, o que o método filosófico-conceitual aponta é que estas categorias podem ser consideradas e valoradas de forma diferente, propondo-se novos conceitos e sentidos para estes termos. É deste modo que, à desautorização das “verdades”, “se segue a criação e o uso dos conceitos, como unidades operacionais, como instrumentos de construção de novas compreensões” (MARTINS, 2004, p. 955).

Em um fragmento póstumo, Nietzsche afirma que “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, cria-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (1885, p. 215-216 apud DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14). Este aspecto criativo da atividade filosófica foi, mais tarde, enfatizado por Deleuze e Guattari (1992), para os quais, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (p. 10).

Diferente das ideias que são afirmadas com pretensão de verdade, os conceitos, nesta abordagem metodológica, “são, assim concebidos, modos de não fixarmos objetivações, criações sociais; são formas de recriarmos o mundo social sem a crença de estarmos disputando verdades ou valores absolutos, que sejam ditos metafísicos ou ‘científicos’” (MARTINS, 2004, p. 955). A desconstrução genealógica abre espaço para que uma ideia que fora antes fixada como verdade seja agora atualizada como conceito, como um instrumento filosófico-conceitual, uma ferramenta que serve para pensar os problemas contemporâneos. No contexto da filosofia de Nietzsche, os conceitos são criados para servirem como “instrumentos para se pensar a vida, para vitalizá-la, pensando-se com eles questões atuais” (MARTINS, 2004, p. 956). Segundo Martins,

[...] ao filósofo cabe criar suas próprias ferramentas conceituais, modulando, interpretando e recriando aquelas existentes, a fim de lançar mão delas de acordo com os problemas que precisam enfrentar, e para os quais, em sua concepção, as ferramentas existentes podem até servir, tanto que atualizadas e reinterpretadas (MARTINS, 2004, p. 956).

A metodologia de criação filosófico-conceitual é uma forma, portanto, de se pensar os nossos problemas contemporâneos. Para tanto, o filósofo se serve de ferramentas conceituais existentes, atualizando-as, modificando-as e, com base nelas, constrói as suas próprias.

Dispondo de caixas de ferramentas diversas, isto é, de filosofias diversas, devidamente contextualizadas, podemos compreender seus conceitos no lugar de origem, na filosofia que lhes gerara, e a partir dessa compreensão, retirar este conceito – já nuançado em seu sentido –, isolá-lo e utilizá-lo como ferramenta para redimensionar e repensar uma questão atual (MARTINS, 2004, p. 956).

Recriar, redefinir ou mesmo forjar novos conceitos são, portanto, as atividades que caracterizam esta metodologia. Neste trabalho, elas servirão para buscar estabelecer novos matizes de sentido, refletir sobre a prática e o debate atual sobre o ensino de canto.

Colocando a vida como parâmetro valorativo, a genealogia desautoriza toda e qualquer “verdade”, reconhecendo a própria falta de fundamento da vida humana. Esse caráter “negativo” da genealogia aponta, ao mesmo tempo, para a possibilidade de tomarmos esta falta de fundamento e de verdade como lugar de criação de valores. Em *O nascimento da tragédia* (1872), Nietzsche entende que o valor do “trágico” está em reconhecer que “a vida humana não tem um valor intrínseco, e ao mesmo tempo reconhecer que seres humanos podem criar sentido, mesmo se este parece efêmero” (ACAMPORA, 2018, p. 107). Na leitura de Acampora, em parte, o que Nietzsche identifica como “trágico” é esta dinâmica entre a impossibilidade de

afirmarmos verdades sobre o mundo e a necessidade humana de simbolizar. Este desenvolvimento criativo de conceitos pode ser observado na própria forma que Nietzsche encontra de abordar a origem da tragédia. Neste livro, como no decorrer de toda sua obra, Nietzsche está menos preocupado com a afirmação de um conhecimento sobre o mundo e mais interessado em, como um artista, criar formas de se compreender o mundo cuja finalidade seja a de estabelecer relações mais vitais com ele.

Acampora (2018) afirma que, em sua interpretação, muito do que Nietzsche escreve em *O nascimento da tragédia* “parece ser uma fábula ou um conjunto de fábulas por ele construídas - histórias ficcionais muito menos relacionadas aos povos históricos que viveram na Antiguidade que às formas de vida e relações humanas que podem ser buscadas no futuro” (p. 109). Para Nietzsche, não se trata, portanto, de afirmar uma verdade sobre como, neste caso, “de fato” a tragédia grega teria se originado ou sobre como o apolíneo e o dionisíaco (que serão abordados mais adiante) seriam “verdadeiramente” duas forças artísticas da natureza. Nas palavras de Acampora (2018), *O nascimento da tragédia* é um reflexo da tentativa de Nietzsche “de transformar a antiga história grega em uma obra de arte para despertar o instinto criativo que pode permitir a seus contemporâneos projetar as possibilidades que essa história lhes traz” (p. 74).

O trágico evidenciado por Nietzsche diz respeito a esse movimento que ele próprio busca realizar em sua obra: “A arte trágica *produz* em vez de *descobrir* no mundo uma resposta afirmativa para o valor da existência humana” (ACAMPORA, 2018, p. 107, destaque da autora). A falta de um valor intrínseco não implica que os valores não possam existir, serem atribuídos ou transformados. “Longe de serem simplesmente fantasias subjetivas, tais valores têm efeitos reais e duradouros, que unem uma comunidade e fornecem a base para o desenvolvimento de identidades individuais e formas produtivas de vida” (ACAMPORA, 2018, p. 107-108). Nietzsche se esforça em demonstrar que a vida vale a pena e que a falta de fundamento da vida traz, na realidade, a leveza necessária para que a criação de valores se apresente como possibilidade de superação do niilismo.

O método filosófico-conceitual pode ser compreendido, portanto, como um modo de propor novas formas de compreensão. Neste trabalho, a prática filosófica possibilita, na construção de conceitos, lançar novos olhares e novas escutas para a questão do valor do corpo no ensino de canto. Este é um papel importante da prática filosófica neste trabalho: assumindo que as ideias sobre o corpo de quem canta são necessariamente ficções, criações humanas,

construções simbólicas destituídas de verdade, a criação de conceitos nos possibilita pensar em novas ficções.

### 2.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Frega e Vicari (2016) propõem que a prática filosófica em educação musical deve assumir um compromisso com a identificação dos problemas da prática pedagógico-musical e contribuir para a sua resolução. Para os autores, trata-se de filosofar a partir das categorias teóricas que a filosofia proporciona, tendo como orientação as inquietações que surgem nas aulas de música. Tendo em mente esta necessidade da filosofia em educação musical estar comprometida com problemas e dificuldades contextuais da profissão docente, buscamos somar ao caráter teórico deste trabalho a produção de dados qualitativos.

Além do aspecto teórico-filosófico, este estudo contemplou as visões de dois participantes: Nuria, professora de canto e terapeuta corporal, e Eusébio, maestro do Coro da Furb. As visões de ambos foram exploradas através de um processo de produção de dados que envolveu a filmagem de três aulas de canto ministradas por Nuria e um ensaio do Coro da Furb conduzido por Eusébio, além de duas entrevistas semiestruturadas com cada participante. Nesta pesquisa, acreditamos que as visões dos envolvidos enriquecem a discussão geral, agregando suas experiências à abordagem filosófica adotada.

Os dados produzidos com os participantes foram contemplados na construção teórica, visando considerar suas formas de pensar o próprio ensino. O objetivo foi não só incluir seus termos, metáforas e analogias, mas com elas confrontar as transposições teóricas realizadas. Buscando contemplar estas perspectivas docentes, as falas da professora e do regente puderam assim apontar para uma complexificação dos parâmetros teóricos aqui propostos.

Considero<sup>2</sup> que as experiências de Nuria e Eusébio contribuem diretamente para a reflexão acadêmica sobre os assuntos tratados na tese e que o contato diretamente com os entrevistados influenciou diretamente o caminho investigativo, incluindo autores como referenciais teóricos, bem como enriquecendo o texto acadêmico com termos e formas de dizer que aproximam a reflexão teórica da prática de quem ensina canto. Falar com estas pessoas foi importante para conhecer não apenas perspectivas diferentes da minha como para conhecer as formas de pensar de pessoas que têm muito mais experiência no ensino de canto que eu.

---

<sup>2</sup> Neste capítulo, sempre que tratar das informações referentes à produção de dados, utilizei a escrita na primeira pessoa do singular porque diz respeito à relação estabelecida diretamente por mim com os participantes.

Esta pesquisa se iniciou com uma abordagem teórica que visou realizar transposições de concepções advindas da filosofia de Nietzsche para o ensino de canto, gerando discussões sobre o corpo e o niilismo. O esforço teórico empreendido nos três primeiros semestres do doutorado nos levou a um certo limite que dizia respeito ao fato de essas transposições, apesar de inspiradoras e instigantes, não apontarem para caminhos pedagógicos muito claros. Em termos mais objetivos, naquele momento, as transposições realizadas nos forneciam orientações gerais e por vezes difusas que poderiam ser interpretadas de formas muito diversas e que não nos ajudavam a pensar diretamente parâmetros de afirmação da vida em um contexto de ensino de canto. Sentíamos, por exemplo, que as propostas teóricas acabavam ficando abertas demais e sendo “muito filosóficas”; acabavam por aprofundar elementos filosóficos que se distanciavam de um interesse próprio de professoras e professores de canto.

Começamos então a pensar em possibilidades de enriquecimento e complexificação teórica a partir da produção de dados com participantes na pesquisa. Assim, no início de 2021, estruturamos os procedimentos de produção de dados e os realizamos primeiro com a participante Nuria e depois com Eusébio. Esta primeira experiência com Nuria foi importante para percebermos, a partir da forma como a participante respondeu ao que havíamos planejado, o que poderia funcionar melhor para a continuidade da pesquisa com outro participante. Como está detalhado mais adiante, após este contato com a Nuria, reformulamos nossos procedimentos de produção de dados e estabelecemos os seguintes: 1) gravação em vídeo de situações de ensino de canto e 2) realização de entrevistas semiestruturadas.

### **2.3.1 Contatos iniciais e gravações em vídeo**

No dia 2 de março de 2021, entrei em contato com a professora Nuria via *Instagram*, convidando-a a participar da pesquisa e esclarecendo o propósito e os procedimentos relacionados à sua participação. Após Nuria expressar interesse na proposta, agendamos uma conversa por chamada de vídeo, realizada no dia 5 do mesmo mês. Durante essa conversa, apresentei detalhadamente a proposta e Nuria confirmou seu interesse e comprometimento como participante.

Até então, além de entrevistas semiestruturadas, havíamos proposto à participante: 1) a gravação de dois vídeos, um com uma aula de canto ministrada por ela e outro com seu próprio processo de preparação e de performance com o canto, a fim de contemplar esses dois momentos (cantar e ensinar a cantar) e 2) a criação de um grupo de *WhatsApp* para registro de ideias, sensações, percepções e reflexões sobre sua experiência subjetiva com o canto e seu ensino e aprendizagem, abordando aspectos mais informais e cotidianos além das entrevistas.

Quanto à gravação dos vídeos, Nuria informou que seria fácil gravar aulas de canto, mas que gravar-se cantando seria mais difícil devido a sua agenda. Assim, não houve gravação de Nuria cantando, mas ela registrou três aulas: uma aula com uma aluna e duas com outra aluna. A partir dessa resposta da participante, definimos que a produção de dados referentes à gravação de vídeos com outro participante deveria contar apenas com a filmagem de situações de ensino de canto. Em relação ao grupo de *WhatsApp*, ele foi criado e disponibilizado para que a participante pudesse ali fazer registros. No entanto, este grupo foi pouco utilizado pela participante, que enviou apenas duas mensagens de áudio, e, sendo assim, julgamos que seria melhor excluí-lo como parte da pesquisa.

Como estávamos passando pela pandemia de COVID-19, Nuria mantinha na ocasião apenas aulas *online* de canto e, sendo assim, as gravações de vídeo foram realizadas por ela mesma por meio da plataforma *Zoom*. Sendo assim, no dia 25 de março de 2021, Nuria me enviou os três vídeos referentes a três de suas aulas.

O contato inicial com Eusébio ocorreu mais de um ano depois quando lhe enviei no dia 14 de abril de 2022 um *e-mail* convidando-o para participar da pesquisa. Ele demonstrou interesse e combinamos que eu iria à Furb no dia 20 de maio do mesmo ano para gravar um ensaio do coro, o que foi realizado conforme planejado.

As filmagens das aulas particulares com Nuria e do ensaio coral com Eusébio não foram analisados diretamente nesta pesquisa, mas serviram como base para minha preparação para as entrevistas e como material de estímulo durante as entrevistas. No caso de Nuria, selecionei sete trechos dos três vídeos para serem utilizados como estímulos na entrevista. Já da filmagem do ensaio do Coral da Furb conduzido por Eusébio, selecionei seis trechos que foram posteriormente utilizados na entrevista com ele.

### **2.3.2 Entrevistas semiestruturadas**

Após receber de Nuria os três vídeos referentes às suas aulas particulares de canto, assisti a eles com o objetivo de identificar na prática pedagógica de Nuria aspectos que poderiam ser interessantes para a pesquisa. Esta etapa serviu tanto para selecionar trechos a serem utilizados na entrevista quanto para elaborar os tópicos a serem discutidos. Assim, além da seleção dos trechos, elaborei um roteiro (Apêndice 1 – Roteiro para 1ª entrevista com a Nuria) contemplando os temas a serem abordados. No dia 20 de abril de 2021, realizamos a primeira entrevista por chamada de vídeo, com duração de duas horas.

O período subsequente à primeira entrevista com Nuria até os primeiros contatos com Eusébio foi marcado por um aprofundamento teórico, buscando referenciais teóricos para lidar

com os dados que vinham sendo produzidos. A qualificação ocorreu no dia 30 de novembro de 2021 e, ainda sem ter realizado nenhum contato com Eusébio, apresentei uma parte dos dados produzidos a partir da primeira entrevista com Nuria.

No caso do Eusébio, procedi de forma semelhante, assistindo ao vídeo que gravei do ensaio do Coral da Furb no dia 20 de maio de 2022 e selecionando trechos para a entrevista. Para esta primeira entrevista, elaborei também um roteiro (Apêndice 2 – Roteiro para 1ª entrevista com Eusébio). Em 29 de junho de 2022, fui à Furb para realizar a primeira entrevista com Eusébio, que teve duração de duas horas e quinze minutos.

A segunda entrevista com cada participante teve dois objetivos principais: 1) oportunizar que os participantes pudessem acompanhar e mesmo realizar correções quanto ao uso que estava sendo feito de suas falas e 2) realizar perguntas pontuais sobre aspectos que poderiam ser complementados ou aprofundados. Para isso, enviei previamente aos participantes uma análise preliminar referente à primeira entrevista realizada com cada um. Após enviar a análise preliminar para Nuria em 16 de fevereiro de 2023, realizamos a segunda entrevista em 9 de março do mesmo ano, presencialmente em seu apartamento, com duração de duas horas e quinze minutos. Em 16 de março, enviei para Eusébio a análise preliminar referente à primeira entrevista realizada e, no dia 14 de abril, realizamos a segunda entrevista, desta vez por chamada de vídeo *online*, com duração de uma hora e dezessete minutos.

As entrevistas foram semiestruturadas, caracterizadas por conversas entre mim e cada um dos participantes, seguindo um roteiro com tópicos e seleções das filmagens das aulas e do ensaio do coro como elementos de estímulo. Segui as orientações de Bogdan e Biklen (1991), evitando controlar o conteúdo de forma excessivamente rígida, permitindo que os participantes contassem suas histórias em termos pessoais e com suas próprias palavras, proporcionando liberdade para expressarem seus pontos de vista. As perguntas por mim realizadas tiveram como objetivo estimular a fala dos participantes de forma mais livre, como numa conversa descontraída. Ao longo das entrevistas, fui conversando com os participantes incluindo também minhas opiniões sobre os assuntos tratados. Deste modo, em alguns momentos, as entrevistas se constituíram mais como diálogos entre duas pessoas interessadas nas questões abordadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Nas transcrições, busquei respeitar a forma de falar dos participantes, ao mesmo tempo em que evitei características informais da fala que considereei dispensáveis textualmente, como repetições monossilábicas, frases não finalizadas e vícios linguísticos.



Ao longo do processo, priorizei manter uma abordagem aberta e flexível, de modo a garantir que os participantes pudessem compartilhar suas perspectivas de maneira autêntica e significativa. Essa postura permitiu uma compreensão mais profunda das experiências e visões dos participantes, enriquecendo os resultados da pesquisa e contribuindo para um entendimento do ensino e aprendizagem do canto nas suas perspectivas.

### **2.3.3 Aspectos éticos**

Destaco dois aspectos éticos presentes nos procedimentos de produção de dados, relacionados à identificação dos participantes na pesquisa e à realização da segunda entrevista. Na primeira entrevista com cada participante, questionei se preferiam ser identificados na pesquisa por seus nomes reais ou por pseudônimos, esclarecendo que não precisavam responder imediatamente e que poderiam refletir sobre o assunto ao longo da pesquisa.

Ao agendar a segunda entrevista com ambos, consultei-os novamente sobre essa preferência e estabelecemos uma diretriz padrão para os dois: a identificação pelo nome real seria adotada apenas se ambos concordassem com isso; caso contrário, mesmo que apenas um optasse pelo anonimato, preservaríamos a privacidade de ambos. Os dois participantes expressaram o desejo de serem identificados pelos seus nomes.

Um dos principais objetivos da segunda entrevista era permitir que os participantes acompanhassem o uso do material produzido, por meio da análise preliminar da primeira entrevista. Comuniquei que eles estavam livres para modificar o conteúdo de suas falas, discordar das análises realizadas ou até mesmo mudar de opinião sobre o que foi dito. Essa experiência foi valiosa, pois ambos os participantes tiveram comentários a fazer, seja para fornecer mais detalhes sobre tópicos que consideraram pouco explorados ou simplificados na análise, seja para destacar diferenças entre suas crenças e as observações feitas por mim.

Antes de enviar a versão final da tese para publicação oficial pela biblioteca da universidade, pretendo compartilhá-la com os participantes para que possam não apenas verificar o resultado de sua colaboração nesta pesquisa, mas também fazer ajustes em relação às suas perspectivas sobre os temas abordados.

### 3 NILISMO E O CORPO COMO INSTRUMENTO DE QUEM CANTA

O termo niilismo, do latim *nihil*, “nada”, ocupa um lugar de destaque na obra nietzscheana. Conforme afirma Araldi (1998), as diversas tentativas de caracterização do niilismo ocorridas após 1881 na obra nietzscheana “giram em torno de um eixo comum: a desvalorização dos valores (*Entwerthung der Werthe*)” (p. 75-76). Este processo de desvalorização dos valores, para Nietzsche, “caracteriza toda a história do pensamento europeu e, por conseguinte, do pensamento do ocidente” (VILLA, 2012, p. 44).

Seguindo a leitura do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), que estabelece uma divisão dos tipos de niilismo abordados na obra de Nietzsche, Bowman (2005) considera que o niilismo pode ser identificado na educação musical por três tipos ou manifestações (negativo, reativo e passivo) e um niilismo “concluído” que seria uma superação destas manifestações. O niilismo **negativo** se manifesta por uma negação do mundo sensível experimentado por nós em troca de um mundo “extramundano”. Este niilismo se caracteriza por uma negação da vida como ela é em nome de um outro mundo idealizado. No niilismo negativo, compreende-se que tudo que existe se encontra justificado por sua suposta finalidade: o valor é dirigido para os fins, é idealizado e imaterial, o que acarreta numa rejeição do mundo real e do aqui-e-agora. Bowman (2005) afirma que o niilismo negativo está presente em nossas práticas educativo-musicais quando negamos a potência da ação musical. Nestes casos, a prática musical não é considerada suficiente para reivindicar um valor genuíno: fazer, ensinar e aprender música são atividades que só são valorizadas na medida em que participam de outro propósito mais elevado.

O ensino de canto pode ser caracterizado por um niilismo negativo quando se foca exclusivamente em metas futuras, como, por exemplo, nos resultados estéticos que cada um(a) será capaz de obter no futuro ou num possível sucesso profissional como cantora ou cantor, dentre outros. Nessa direção, a experiência imediata de aprender a cantar e as sensações do presente só são valorizadas na medida em que contribui para estes fins. O ensino de canto, nesse contexto, é visto como tendo valor apenas se estiver alinhado com esses ideais estéticos, desconsiderando a realidade vivenciada da voz cantada no momento. Esta compreensão está expressa na crítica realizada por Järviö, na qual a autora afirma que, numa ótica tecnicista, as alunas e alunos “aprenderão a conhecer a voz ideal, aquela para a qual cada um(a) está trabalhando” e, segundo a autora, “os desvios desse ideal são vistos como falhas que devem ser corrigidas” (JÄRVIÖ, 2006, p. 68, tradução nossa).

Esta forma de niilismo se apresenta também quando buscamos o valor de nosso ensino em uma espécie de validação científica. Bowman (2005) identifica como que, diante de uma crise de legitimação de nossa profissão, buscamos reagir, por meio de uma defesa incondicional dela, com afirmações que nos pareçam lógicas e agradáveis, mas que muitas vezes são incorretas, a respeito dos benefícios supostamente inerentes ao ensino de música. O termo inglês *advocacy* sintetiza estes movimentos argumentativos projetados para convencer outras pessoas sobre o valor, no nosso caso, da educação musical. O problema do *advocacy* é o seu pouco interesse na reflexão acerca das práticas atuais, que pode resultar na busca por unicamente protegê-las e mantê-las. Nesta direção, as promessas feitas acerca dos benefícios da educação musical costumam ser universalizantes e com pretensões absolutas, sem considerar o caráter sempre contingencial das práticas musicais e educativas.

Os movimentos de defesa da educação musical escolar que culminaram na aprovação e implementação da Lei nº. 11.769/2008, por exemplo, ilustram a necessidade que havia, e ainda há, de um esforço argumentativo que sustente coletivamente a importância do ensino de música. As discussões acerca da relevância da música na escola travadas naquele momento, que repercutem ainda hoje, se manifestavam como uma defesa ou, como dito anteriormente, em *advocacy*. Um exemplo de *advocacy* da educação musical é encontrado no *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*<sup>3</sup> que discute as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica. O documento apresenta argumentos que parecem ter alguma pretensão de respaldo científico, tais como:

A presença da Música no currículo escolar favorece o funcionamento das capacidades cognitivas, uma vez que ela: • educa a atenção; • promove a interação social; • forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas; • forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática, [...] • desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas (BRASIL, 2013, p. 7).

Neste parecer, há uma defesa incondicional da educação musical na escola que utiliza ainda argumentos como o de que “a música pode ter também um papel central no tratamento de doenças, melhorando o estado físico do organismo e facilitando a cura em muitos casos” (BRASIL, 2013, p. 6). Afirmações como as de que a música ativa o cérebro, melhora a saúde de maneira geral e ajuda no aprendizado de outras disciplinas se tornaram comuns nas conversas sobre a necessidade da presença do ensino de música na escola. Não se trata de criticar a defesa

---

<sup>3</sup> Em 10 de maio de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB 2 que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

de nossa profissão (isso é inclusive necessário diante da carência de legitimação social do(a) educador(a) musical), mas sim de identificar os limites de argumentos como estes que 1) generalizam os benefícios da música e do seu ensino para toda e qualquer situação que tenha a música sendo ensinada e 2) colocam o valor da música em benefícios externos à própria atividade musical.

Buscando alguma credibilidade no meio dessa crise valorativa, muitas vezes encontramos saídas científicas e positivistas. Assim, os esforços de justificação de nossa profissão direcionam os argumentos para os achados científicos. Segundo Bowman (2005), em nossa ânsia por credibilidade científica, ser um educador musical “avançado”, nesta orientação niilista, acaba significando “estar armado com um arsenal de ‘fatos’ cientificamente comprovados e irrefutáveis sobre música e educação musical – e não se distrair ou desviar desses fatos por meio de uma investigação reflexiva ou autocrítica” (p. 31).

No ensino de canto, esta credibilidade científica é geralmente alcançada por uma introdução de saberes advindos da Fonoaudiologia e da Fisioterapia, por exemplo, utilizando inclusive termos técnicos advindos dessas áreas (emissão vocal, respiração diafragmática, cavidades de ressonância, músculos intercostais, higiene vocal, dentre outros) e buscando validar nestas ciências determinadas abordagens pedagógicas. Um risco desse tipo de assimilação de termos e saberes científicos em nosso ensino é o de pressupormos que a interpretação singular que cada um(a) faz de suas vivências no aprendizado de canto tem menos valor que os “fatos” científicos. Como professoras e professores, podemos acabar povoando nossas práticas com “verdades” sobre o ensino de canto (que são aquelas e não outras), com uma terminologia técnica (um jeito certo de falar) que pode acabar afastando quem está aprendendo a cantar de uma relação criativa com aquilo que vivencia. Assim, aquela experiência espontânea que muitos vivenciam com o canto antes de começar um processo formal de aprendizado pode não encontrar lugar em um espaço estritamente técnico. Em suma, a possibilidade de um niilismo negativo se apresenta no ensino de canto toda vez que diminuimos o valor da realidade que cada um(a) de nós vivencia e sente em nome de ideais e “verdades” que não são postas em questão.

No niilismo **reativo**, há um contraste com o idealismo do niilismo negativo. Este tipo de niilismo ocorre quando aqueles ideais já não se sustentam mais, deixando “como consequência um tipo de vácuo, desespero ou vazio” (BOWMAN, 2005, p. 35) e uma “sensação de perda” (idem). Ainda se almeja a segurança e a garantia, mas estas já não podem mais ser fornecidas por aqueles ideais. Assim, este tipo de niilismo se manifesta na educação musical

por uma busca pelo que “funciona”: trata-se de uma mentalidade “marcadamente técnica e orientada para os meios, com notavelmente pouca atenção ou preocupação com os fins atendidos” (idem). Esse tipo de niilismo se manifesta numa busca por um maior controle pedagógico que visa evitar o erro: “os currículos de todos os níveis são cada vez mais projetados para eliminar a possibilidade de falha por meio de previsão, controle e precisão” (BOWMAN, 2005, p. 31); “há uma pressa em melhorar a educação musical por sistemas cada vez mais eficazes, centralizados e eficientemente gerenciados” (idem). Segundo Bowman, nestes casos, “educar abre caminho para o que é descrito com mais precisão como treinamento e, eventualmente, mero gerenciamento” (idem). Segundo aquele autor, a metáfora que melhor define as aspirações niilistas reativas da educação musical é, em suma, “a máquina que funciona perfeitamente” (idem).

Esse direcionamento tem como efeito um caráter prescritivo de nossas proposições: no lugar do pensamento crítico, são eliminadas a ambiguidade ou a contradição e são apontadas fórmulas para a ação. Segundo Bowman (2005): “Nós na educação musical podemos falar de valores; mas ensinamos técnicas e racionalidade técnica” (p. 32). Assim, o niilismo pode estar presente na educação musical também quando nossos esforços como educadores(as) musicais se resumem em tornar os meios pedagógicos cada vez mais eficazes. Nestas condições, segundo Bowman (2005), acabamos nos limitando à instrução musical enquanto um ajuste fino dos meios para fins que não são postos em questão e isto acarreta numa redução do nosso papel como professoras(es) de música a um refinamento e aplicação de metodologias.

Esta busca cientificista que visa a eficácia, a previsão e o controle pode ser identificada nos discursos acadêmicos que muitas vezes produzimos sobre o ensino de canto e, inclusive, nas propagandas de cursos *on-line* de ensino de canto que recebemos via *internet* em nossas redes sociais e sistemas de busca. Frequentemente, valorizamos nossas práticas em termos de alto rendimento, eficácia e qualidade; propomos formas de aprimorar nossos meios pedagógicos visando atingir finalidades estéticas que não são postas em questão; subentendemos que aprender a cantar é tão somente aprender a obter mais controle; não questionamos o valor de nossas práticas atuais; valorizamos as práticas que “funcionam” e que trazem resultados rapidamente, dentre outros.

O risco dessa forma instrumentalista de pensar é o de nos mantermos ocupados(as) sem que possibilitemos para nós mesmos(as) e nossos(as) alunos(as) oportunidades singulares para a construção de significados pessoais e coletivos. Disso, pode decorrer que aprender a cantar se torne uma mera atividade que não se relaciona de forma significativa com a existência

daqueles(as) que aprendem (e nem daqueles(as) que ensinam). Os ideais, antes valorizados e tidos como absolutos, são agora assumidos sim como arbitrários, mas, não encontrando outros sentidos, seguimos fazendo o que já sabemos fazer, seguindo os modelos já estabelecidos ou, na melhor das hipóteses, seguimos aprimorando os meios pedagógicos pelos quais fomos ensinados.

Nessa direção, pouco importam os modos como quem está aprendendo a cantar é afetado(a) pelos meios instrucionais estabelecidos e como constrói os sentidos desse processo: existe uma forma consolidada de se ensinar, um passo-a-passo que visa a aquisição de habilidades cada vez mais sofisticadas e complexas e a preocupação docente está voltada para a eficácia técnica de seu ensino. Como discute Bowman (2005), “embora haja mais a fazer do que nunca, parece haver cada vez menos sentido em fazê-lo” (p. 36). Pode até ocorrer que professoras(es) e alunas(os) se engajem ativamente nestas atividades, mas se isto ocorre para preencher o “vazio” deixado pelos ideais e crenças estéticas e formativas que já não se sustentam mais, a prática do canto e do seu ensino se tornam, mais cedo ou mais tarde, esvaziadas de sentido.

O risco maior, no entanto, que Bowman (2005) identifica do niilismo na educação musical está no niilismo **passivo**. O personagem do “último homem” presente em *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2018 [1883/85]) ilustra essa forma passiva do niilismo. Esse personagem é “fraco de vontade, resignado e cansado. Ele não corre riscos, buscando apenas conforto e segurança. Ele é o último porque sua passividade o tornou incapaz de sonhar ou de fazer algo decisivo” (BOWMAN, 2005, p. 36). As tarefas, nesta forma de niilismo, são reduzidas a sequências mundanas de atividades, “eliminadas de desafios reais, resistência, dificuldade, risco e, portanto, esforço significativo. O desafio de agir de maneira significativa ou escolher o melhor dentre os cursos de ação desejáveis é substituído pelo convencional, o habitual, o fácil” (idem).

Para Bowman (2005), os “valores” que tipificam o niilismo passivo são desapego, desconfiança e indiferença e o desafio que enfrentamos é, então, “reconceitualizar nossos esforços instrucionais de maneiras que exijam investimento, engajamento, responsabilidade e apego – maneiras que tecem meios e terminam juntos em um tecido rico, envolvente e vital” (p. 38). A preocupação expressa por Bowman é a de que “o confortável deslocamento da profissão de educador musical do idealismo para o tecnicismo [...] nos leve precipitadamente a este estágio de total passividade” (idem).

Se para Bowman, o niilismo passivo se apresenta como um risco iminente, podemos pensar o quanto atualmente em muitos contextos de ensino de música e, especificamente, de canto ele já é uma realidade. Muitos de nós já vivenciamos ou até vivenciamos esta forma passiva de niilismo em processos de ensino de canto. Quando o canto, como experiência que poderia ser muito significativa em nossas vidas, acaba sendo algo desinteressante, fútil, arbitrário, nocivo ou mesmo indiferente, podemos caracterizar este processo como um niilismo de tipo passivo.

Como abordaremos mais adiante, problematizamos a “solução” que Bowman (2005) propõe de que, diante dos riscos de um niilismo passivo na educação musical, o nosso desafio seria então repensar nossas estratégias de ensino de maneira que exijam investimento, engajamento, responsabilidade e apego. Entendemos que a vivência niilista não é simplesmente evitada ou transformada a partir de uma “exigência” de engajamento, mas sim que existem muitos outros fatores envolvidos que podem ser compreendidos à luz da teoria dos afetos de Spinoza, dos conceitos de apolíneo e dionisíaco de Nietzsche e da teoria do amadurecimento de Winnicott. Estes aspectos serão abordados mais adiante.

O niilismo “**concluído**” seria a superação das outras três manifestações do niilismo. Poderíamos melhor dizer que se trata não de um niilismo, mas de sua superação: o niilista completo é aquele que “completou o niilismo, deixando de ser niilista” (WHITE, 1990, p. 22 apud BOWMAN, 2005, p. 38). Esta posição “afirma a vida e o mundo como eles são em si mesmos – sem recorrer a coisas como propósito último, unidade subjacente ou verdade absoluta” (BOWMAN, 2005, p. 39). Isso se dá porque, para Nietzsche, o mundo “não exige adições, melhorias ou justificativas. O mundo não é o tipo de coisa que precisa ser reforçada por valores” (idem).

Bowman esclarece que sua posição “não é nietzscheana em seus detalhes” (idem). De fato, ao tratar da possibilidade de superação do niilismo, Bowman tende a recorrer a outros pensamentos, em especial, ao pragmatismo do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Bowman (2005) defende assim uma postura pragmática cujo núcleo é constituído pelas noções de “risco, responsabilidade, presença e ação” (p. 39). Segundo Bowman (2005), “essa postura também é pragmática em sua ênfase na criatividade fundamental da ação, na construção social de valor e na equação do significado com o uso” (p. 39-41). As convicções pragmatistas que Bowman (2005) assume em sua posição sustentam que “a ação humana é a fonte de significado e valor” (p. 41).

Essa perspectiva, argumenta Bowman (2005), dispensa a segurança e o conforto, “optando por trabalhar sem uma rede de segurança - com o argumento de que a perda de criatividade, responsabilidade e valor é simplesmente um custo muito alto a ser pago por previsibilidade e segurança” (p. 41). A chave dessa perspectiva é “aprender a agir de maneira significativa, um processo de criação de sentido ativo, no qual o que se faz obtém seu sentido particular do lugar que ocupa na estrutura narrativa da vida de alguém” (idem).

Assim, Bowman (2005) estabelece uma oposição na educação musical entre orientações niilistas e orientações que afirmem a vida e o mundo como são. De um lado, os valores são a segurança, a previsibilidade, a passividade e o controle. Do outro, incerteza, criatividade, ação e responsabilidade. Nesta oposição, segundo Bowman, cabe aos educadores musicais uma escolha. “A escolha é nossa: submeto-me uma escolha, entre compromisso e apatia, entre ação e passividade, entre afirmação e niilismo” (BOWMAN, 2005, p. 43). Essa noção de escolha condiz com a abordagem pragmática que o filósofo assume na qual a ação é “a base do pensamento humano” (idem). Considerando a aproximação teórica realizada por Martins (2018) entre Spinoza, Nietzsche e Winnicott, vamos propor mais adiante uma nuance a mais no que diz respeito à problemática do niilismo no ensino de canto e que problematiza esta perspectiva de Bowman acerca do niilismo e de sua superação como sendo uma questão de escolha.

### 3.1 O VALOR DO CORPO NO ENSINO DE CANTO

Se o niilismo pode ser compreendido como a desvalorização de todos os valores, comecemos por refletir sobre o valor do corpo. Valorizar o corpo é atribuir a ele uma importância simbólica, é colocá-lo em alta conta no campo das nossas crenças e concepções gerais sobre o que realmente importa. Os discursos que atribuem valor ao corpo no ensino de canto podem ser compreendidos dentro de um movimento amplo de ressignificação do corpo existente ao menos a partir do final do século XIX que está presente em diferentes pedagogias da voz. Conforme aponta Biscaro (2015), ao longo do século XX, o trabalho corporal-vocal voltado para o teatro e para o canto foi fortemente influenciado por uma “mudança significativa no modo como o corpo é percebido (e conceituado) em suas sensações físicas, fisiológicas, psicológicas e afetivas” (p. 78). Diversos discursos sobre a formação artística e a construção das estéticas vocais em *performance* passaram a ser então marcadas pela “reivindicação de uma maior presença *do corpo na voz*” (p. 78-79, grifo da autora). Esse movimento é fortemente



marcado pelas descobertas científicas acerca do funcionamento do corpo e da voz que influenciaram a produção de diferentes narrativas pedagógicas.

Diante dessa discussão sobre a valorização do corpo nas pedagogias vocais, Biscaro evidencia que não existe a possibilidade factual de o corpo estar ausente em qualquer ação humana, incluindo o processo de produção vocal. Sendo assim, uma vez que o corpo é sempre condição *sine qua non* do ato de cantar, o que significa uma valorização ou uma desvalorização do corpo nesse campo? Buscando uma compreensão dessa complexidade em termos de valores e da diversidade de fontes de atribuição de sentido que atravessam o ensino de canto, a genealogia dos valores operada por Nietzsche se mostra uma estratégia adequada.

Com sua abordagem genealógica, Nietzsche evidencia que os valores têm uma origem e uma história: para o filósofo, os valores foram e são criados por perspectivas específicas, são engendrados a partir de diferentes pontos de vista. Evidenciando que os valores são criações humanas perspectivas, portanto, localizadas no tempo e no espaço, o diagnóstico nietzscheano relativiza assim o caráter pretensamente universal e absoluto dos valores vigentes.

Como afirma Biscaro (2015), não é de agora que o corpo tem sido “valorizado”. Para a autora, o corpo recebeu grande atenção em pedagogias da voz em diferentes momentos históricos: “a dicção e o canto, como técnicas que abordam o corpo-voz na cultura ocidental desde o século XVII, também tiveram em suas teorizações extensas considerações sobre o corpo” (BISCARO, 2015, p. 79). Como exemplo, Biscaro afirma que a retórica criada pelos sofistas do século V e IV antes de Cristo possui manuais, tais como o de Marco Fábio Quintiliano, que dão claras instruções quanto “às mímicas do rosto” e “à gestualidade do corpo” (REBOUL, 2004, p. 67 apud BISCARO, 2015, p. 79). Para a autora, o corpo recebeu grande atenção nas pedagogias vocais em outros momentos históricos e “o que se pode questionar, portanto, não é uma exclusão do corpo nas artes ditas vocais herdadas pelos manuais de canto erudito e dicção, mas sim qual o tipo de corpo evocado por essas técnicas e quais os seus fins estéticos e poéticos” (p. 81).

Isso significa que não faz sentido pensar que o corpo como um todo tenha sido negado: as práticas discursivas, artísticas e pedagógicas voltadas para o canto evocam necessariamente o corpo, só que de diferentes formas. Nessa ótica, uma vez que qualquer instrução vocal evoca necessariamente uma ação corporal com qualidades determinadas, o corpo não é nem valorizado, nem desvalorizado de forma absoluta: o corpo é valorizado de forma perspectiva a partir dos diferentes contextos formativos e discursivos, justificando seu valor a partir de determinados valores, finalidades estéticas e formativas.

Analisar genealogicamente os valores do corpo no ensino de canto é perguntar acerca daquilo que está por trás destas ideias sobre o corpo de quem canta; é investigar os afetos que estão por trás dessas crenças e proposições que atravessam, significam e justificam as nossas práticas docentes. Cabe perguntarmos, por exemplo, se privilegiar o treinamento em detrimento de uma expressão mais livre é um sintoma de niilismo ou afirmação da vida. Isso não significa condenar determinadas práticas de forma absoluta. Significa, sim, compreender, a partir da perspectiva evidenciada, as diferentes formas pelas quais o corpo pode ser (des)valorizado no ensino de canto.

### 3.2 A (DES)VALORIZAÇÃO DO CORPO COMO INSTRUMENTO DE QUEM CANTA

O papel do corpo no ensino de canto é frequentemente associado à ideia de que “o corpo é o instrumento de quem canta”. Esta ideia está presente em nossas instruções pedagógicas, em nossas conversas cotidianas sobre ensino de canto, bem como nos estudos acadêmicos (COSTA; ZANINI, 2016; MENEZES; FERNANDES, 2017; RODRIGUES, 2020; LANA, 2016; SIMÕES; PENIDO, 2017; SANTOS, 2021; SOUSA; ANDRADA E SILVA, 2016). A partir de outra pesquisa realizada (MEURER, 2018), constatamos que a compreensão de que o corpo é o instrumento de quem canta está amplamente presente também na literatura sobre a prática coral.

Por um lado, o corpo é visto como um instrumento quando é tido como uma coisa que pode ser manipulada pelo cantor para atingir determinados fins estéticos. Como analisa Järviö (2006), o corpo de quem canta é muitas vezes concebido de um ponto de vista cartesiano: “um instrumento usado como ferramenta para produzir som” (p. 68, tradução nossa). Como um instrumento, diz Järviö, o corpo é identificado à sua anatomia e fisiologia: algo sobre o qual quem canta exerce um poder, treinando-o e disciplinando-o. Em suma, o corpo, enquanto instrumento de quem canta, é visto como uma coisa. “Como uma coisa, o corpo cantante consiste em pulmões, laringe e câmaras de ressonância. Nas aulas de canto, o sujeito aprende a controlar este instrumento. O objetivo é produzir um instrumento equalizado em que o controle esteja sempre presente” (JÄRVIÖ, 2006, p. 68, tradução nossa). Como aponta Järviö, esta concepção tem relações com um direcionamento pedagógico específico:

O aluno, no caso mais extremo, pode ser tratado como um mecanismo, como um objeto, como uma coleção de músculos, ossos, tendões, cartilagens, nervos e assim por diante e treinado sistematicamente para produzir os resultados esperados, para desenvolver no instrumento vocal ideal que pode ser usado para fins artísticos - ou para ganhar dinheiro (JÄRVIÖ, 2006, p. 69, tradução nossa).

Por outro lado, o corpo pode ser visto não como um instrumento em si, mas como sendo transformado em instrumento pelo treinamento presente na formação de quem busca cantar profissionalmente. Numa abordagem sociológica, Gvion (2016) analisa, por meio dos conceitos de “hábito” e “habitus” de Pierre Bourdieu, o processo pelo qual o corpo de quem canta se transforma em um instrumento de produção musical. A autora utiliza estes conceitos para ilustrar “como as aulas de canto se tornam arenas onde o capital corporal (hábito) e o capital cultural (habitus) são formados e transformados, permitindo que os cantores ingressem no mundo profissional” (p. 150). Nessa abordagem, é o próprio treinamento que transforma o corpo em um instrumento que possibilita a performance desejada.

O hábito [...] surge de ações sucessivas e requer a formação de métricas disciplinares que se materializam em técnicas que são aprendidas por meio da imitação e da repetição. No caso dos cantores, o acúmulo de capital corporal manifestado no corpo de quem canta exemplifica um processo em que o corpo se transforma em um instrumento que reage reflexivamente aos requisitos do texto musical (GVION, 2016, p. 165-166, tradução nossa).

Para Gvion (2016), portanto, o canto profissional “consiste no capital corporal e cultural acumulado” (p. 151, tradução nossa). O corpo de quem canta é, nessa interpretação, “um instrumento treinado com capital corporal e cultural acumulado que permite a desconstrução de textos musicais, decompondo-os em funções corporais com o objetivo de reconstruí-los e transmitir suas emoções embutidas” (p. 154, tradução nossa). Esta forma de se compreender o corpo está diretamente relacionada com o seu treinamento para um futuro profissional como cantor. Este futuro profissional envolve “a capacidade de sentir, mas deixar de lado suas próprias emoções”, o que para a autora indica que os cantores “estão no controle de seu corpo e o veem como um instrumento gerador de sentimentos entre os ouvintes” (p. 164, tradução nossa).

Assim, o corpo de quem canta pode ser visto como um instrumento que pode ser manipulado para atingir fins estéticos, ou como transformado em um instrumento pelo treinamento para se tornar capaz de produzir a performance desejada. São duas formas diferentes de falar dessa instrumentalização do corpo que, por meio do treinamento, o submete aos ideais a serem alcançados.

Como argumentado em outro estudo (MEURER, 2018), o pensamento de que o corpo é o instrumento de quem canta está associado à mais antiga e difundida concepção de corpo que é a de que ele é o instrumento da alma. Esta concepção clássica do corpo como instrumento da alma define uma relação hierárquica na qual a alma é a razão de ser do corpo. Nesta

aproximação, a instrumentalização do corpo de quem canta pressupõe uma separação entre o(a) cantor(a) e o seu corpo, aos moldes da dicotomia entre corpo e alma: ter o corpo como um instrumento é identificar quem canta a algo não-corpóreo que controla e usa o corpo como uma ferramenta. Conceituar a cantora e o cantor unicamente em termos de um controle sobre o corpo implica fundamentar o ensino de canto em alguma metafísica: se argumentássemos que a cantora ou o cantor existe para além do corpo, então, caminharíamos discursivamente na direção da existência de uma “alma” ou de uma “mente” separada do corpo e que seria quem canta em sua “essência”. Nesta direção, a noção de corpo como instrumento de quem canta promove uma submissão conceitual do corpo a uma ideia abstrata de cantor(a), reproduzindo, a seu modo, a concepção de que o corpo é o instrumento da alma.

Para Nietzsche, a concepção de que o corpo é um instrumento da alma é fruto de uma desvalorização do corpo que tem origens no pensamento socrático-platônico. Para o filósofo, esta concepção despreza o corpo porque o reduz a um mero meio de manifestação de uma suposta individualidade humana imaterial. Para Nietzsche, esse desprezo do corpo está inserido no pensar metafísico que opera uma desvalorização do mundo que vivemos em nome de outro mundo, este sim, supostamente verdadeiro. Para Nietzsche, esta desvalorização do corpo localiza a essência humana em um lugar imaterial, estável, organizado e “verdadeiro” e, portanto, fora da transformação, do prazer e do sofrimento do mundo material; e isto se dá num processo de desvalorização da realidade experimentada por nós sensorialmente, um afastamento do mundo em que vivemos.

Associando, então, a afirmação de que o corpo é o instrumento de quem canta com as concepções de ser humano que operaram um “desprezo do corpo” ao longo da história do pensamento ocidental, a filosofia nietzscheana nos possibilita pensar que a compreensão do corpo como instrumento de quem canta se apresenta como manifestação discursiva que pode operar esse tipo de “desprezo” do corpo no ensino de canto.

Nesta interpretação, a concepção de que o corpo é o instrumento de quem canta pode ser compreendida como evidência de uma proximidade entre as formas de se compreender o corpo no ensino de canto e esta forma niilista de se compreender o humano e o mundo presente no pensamento ocidental. No pensamento ocidental, o corpo relacionado à materialidade foi tido como temporário, pecaminoso e, na modernidade, objeto de conhecimento; esse corpo assim caracterizado se encontra em lugar de inferioridade em relação a dimensões metafísicas de uma alma vinculada ao mundo das ideias e, portanto, eterna, verdadeira.

### 3.3 A QUESTÃO DO CONTROLE SOBRE O CORPO NA LITERATURA SOBRE ENSINO DE CANTO

Nesta sessão, vamos ilustrar as formas como diferentes artigos brasileiros sobre ensino de canto tratam o corpo como um instrumento, enfatizando o controle do corpo em suas abordagens. A intenção aqui não é julgar individualmente as pesquisas realizadas atribuindo a elas ou não um rótulo de “niilistas”. Aqui, interessa lançar uma escuta qualificada para o que estamos produzindo em termos de concepções de corpo no ensino de canto enquanto campo acadêmico. Estas pesquisas são aqui referidas por ilustrarem bem o nosso ponto: a ênfase dada no controle sobre o corpo por parte dos estudos sobre ensino de canto.

Sousa e Andrada e Silva (2016), ao tratarem de diferentes abordagens de ensino para projeção vocal no canto lírico, citam alguns estudos que, em suas palavras, “sugerem que a prática de exercícios corporais deve ser adotada como prioridade na preparação do canto e anteceder a atividade vocal, pois o instrumento de quem canta é o corpo inteiro, não apenas a laringe” (p. 131-132). Aqui, a partir de resultados de outros estudos, as autoras consideram que o corpo como um todo, não apenas a laringe, é o instrumento de quem canta.

Costa e Zanini (2016) fazem referência ao caráter instrumental do corpo ao tratar especificamente a voz como um instrumento por meio da seguinte citação do livro *Higiene Vocal Para o Canto Coral* de pesquisadoras do campo da Fonoaudiologia: “cantar, emitir sons ou palavras que se sucedem através de modulações musicais da voz é, para o homem, utilizar-se do seu primeiro instrumento de comunicação como expressão artística sonora” (BEHLAU et al., 2010, p. 334 apud COSTA; ZANINI, 2016, p. 120). Aqui, entender a voz como um instrumento é tratá-la como algo que possa ser utilizado pelo cantor para se expressar artisticamente.

Fucci Amato (2007), que trata do canto coral como uma prática sociocultural e educativo-musical, afirma que “a voz é um dos instrumentos mais utilizados tanto na fala quanto na música” (p. 84). Esta frase está inserida em um parágrafo que trata da “conscientização para o uso da voz” dos coralistas que, para a autora, constitui-se, dentre outros aspectos, do “conhecimento da mecânica respiratória fônica com base na produção vocal de alto rendimento” (p. 84). Estes saberes, segundo a autora, “permitem o estabelecimento de um padrão de propriocepção refinado e capaz de realizar ajustes vocais para uma boa emissão cantada, dando impulsos essenciais para uma melhora da qualidade de vida de cada coralista” (p. 84). Aqui fica evidente a relação entre uma concepção instrumental da voz e a importância

dada a padrões de alto rendimento, de boa emissão vocal e de um refinamento capaz de realizar ajustes vocais.

Mangini (2013) realizou uma reflexão sobre o ensino de canto para alunos de um curso de licenciatura em teatro. Em seu texto, Mangini trata a voz como um instrumento quando afirma que, na opinião de outra autora, determinado treinamento vocal mencionado em seu estudo possibilita a atores brasileiros a “identificação dos aspectos gerais da nacionalidade no processo de conhecimento da sonoridade corporal de sua voz, a localização da extensão natural de sua fala e a manipulação da plasticidade de seu instrumento vocal na riqueza sonora de seu idioma” (MANGINI, 2013, p. 116). Ao tratar especificamente da prática coral como forma possível de musicalização do ator, Mangini (2013) afirma que, para o canto coral, o “instrumento de trabalho – a voz – é o mesmo que o do ator, se considerarmos que a música coral se baseia essencialmente na produção sonora do corpo humano” (p. 117).

As menções explícitas à ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta são poucas se comparadas com os modos como é valorizado o controle sobre o corpo nestes textos. Costa e Zanini (2016) utilizam como epígrafe do seu artigo outra citação de Behlau e Rehder: “A voz é o som mais complexo e sofisticado produzido pelo nosso corpo, de tal modo voluntário que podemos modificá-lo e exercer sobre ele controle” (1997, p. 2 apud COSTA; ZANINI, 2016, p. 120). Nesta citação, diferentemente de movimentos involuntários do nosso corpo, sobre os quais não temos controle, o som vocal é definido como sendo algo voluntário que podemos controlar e modificar.

Quando consideramos os modos como a respiração é abordada, constatamos que dois dos textos analisados se destacam pela importância que atribuem à questão da respiração no ensino de canto: Fucci Amato (2007) e Sousa e Andrada e Silva (2016). De alguma forma, para estas autoras, a respiração se mostra importante para as discussões sobre o canto coral e sobre o ensino da projeção vocal que realizam em seus textos. Nos dois textos analisados, a respiração aparece sempre como algo a ser controlado, seja no canto coral (FUCCI AMATO, 2007), seja no ensino da projeção vocal no canto lírico (SOUSA; ANDRADA E SILVA, 2016).

Tendo como finalidade estética almejada a projeção vocal, Sousa e Andrada e Silva (2016) direcionam seu foco investigativo para os meios pedagógicos que a literatura e os participantes de sua pesquisa apresentam nesta direção. As autoras, ao realizarem uma revisão de literatura acerca do tema da projeção vocal, citam um estudo, do qual também fizeram parte, para apresentar a seguinte definição de projeção vocal: “uma efetiva audibilidade da voz que é fruto de ampla ação coordenada entre a postura de quem canta, controle da respiração durante

a produção do som e a observação de questões estético-musicais do repertório” (p. 131). Como podemos observar, aqui, a projeção vocal, como “efetiva audibilidade da voz”, não é compreendida como algo que possa ser conquistado por meios espontâneos, que venham da própria necessidade de vocalização do corpo ou de estratégias que envolvam uma experimentação. A definição do que é a projeção vocal apresentada pelas autoras já traz consigo os meios instrucionais necessários para alcançá-la. Ou seja, existe um conjunto de fatores que precisam ser controlados para que haja projeção vocal. Nestes termos, estabelece-se a projeção vocal como uma meta a ser alcançada pela aluna e pelo aluno de canto e determinam-se os meios necessários para se alcançar um resultado satisfatório, segundo estes parâmetros estéticos. Especificamente sobre o apoio respiratório, tomando ainda como referência outros estudos, Sousa e Andrada e Silva (2016) afirmam que a ativação do apoio “favorece o controle da pressão subglótica, melhora a qualidade de emissão da voz, e aumenta a intensidade da projeção” (p. 132). Mais uma vez, o foco está em um resultado satisfatório que determinado controle proporciona.

Considerando as falas dos participantes de sua pesquisa, Sousa e Andrada e Silva (2016) destacam aquelas nas quais dois participantes apontaram que o ensino de toda a técnica vocal deveria se iniciar pela respiração, sobretudo no aspecto do apoio. Nas falas destes participantes, encontramos referência a um trabalho exaustivo da respiração que suportaria toda a técnica vocal: “O primeiro passo para a projeção vocal com qualidade é trabalhar exaustivamente o apoio do diafragma. É ele que, na minha opinião, suporta toda a técnica vocal’ [...] ‘para se conseguir uma maior projeção vocal é fundamental a plena consciência do posicionamento do diafragma [...]” (SOUSA; ANDRADA E SILVA, 2016, p. 139). Outro participante da mesma pesquisa afirma que “uma boa projeção depende do controle da entrada e saída do ar” (SOUSA; ANDRADA E SILVA, 2016, p. 142).

As autoras ressaltam ainda que os professores devem levar em consideração os objetivos e as demandas dos alunos, que devem encontrar sua própria forma de trabalhar e que a pesquisa por elas realizada aponta diretrizes respaldadas pela literatura que podem nortear o ensino da projeção vocal no canto lírico. No entanto, mesmo que ressaltando a necessidade de que cada professor observe as necessidades e demandas dos alunos, a direção pedagógica continua sendo a mesma: estabelecer meios instrucionais para se alcançar a projeção vocal, meta esta que não é posta em questão.

Em Fucci Amato (2007), o controle da respiração é abordado como um dos aspectos importantes da educação vocal no canto coral. Para a autora, a educação vocal “se realiza,

basicamente, em três níveis: controle de fluxo aéreo (exercícios respiratórios), vocalizações (exercícios específicos com vogais) e técnica vocal propriamente dita – canto (impostação e articulação)” (p. 84). Ainda enfatizando o controle da respiração, a autora apresenta um estudo no qual White (1982) conclui que “o desenvolvimento do controle dos músculos abdominais, do diafragma e dos músculos intercostais é a chave de um bom controle respiratório e da manutenção da pressão da coluna de ar durante o ato de cantar” (FUCCI AMATO, 2007, p. 86). A autora refere-se ainda em outro momento à “realização de exercícios individuais de controle de fluxo aéreo expiratórios” como sendo “necessário à produção vocal cantada” (p. 86). A autora afirma também que é um dos objetivos educativo-musicais do coro “informar noções essenciais do conhecimento do aparelho fonador e respiratório e sua utilização com maior eficiência para a vida pessoal e profissional e para o canto” (p. 92). A ideia de que o corpo, especificamente o aparelho fonador e respiratório, deve ser utilizado com maior eficácia no canto traz precisamente a ideia de que o corpo é um instrumento a ser utilizado, ainda que não se refira a ele utilizando o termo instrumento.

Em nossa análise, os trechos dos textos de Sousa e Andrada e Silva (2016) e Fucci Amato (2007) acerca da respiração no ensino de canto ilustram uma ênfase dada pelas autoras na importância do controle sobre o corpo como meio necessário para se atingir determinados padrões de eficácia estética. Em nossa leitura, este controle sobre o corpo no ato da respiração tem a sua importância, mas existem outros fatores relacionados à respiração que têm igual ou ainda maior importância e que não são abordados nestes textos.

Além de ser um aspecto a ser desenvolvido em uma aula de canto, a respiração é uma condição fundamental para a existência não só da vida humana, mas da maioria das formas de vida. Respiramos para viver e, existindo, podemos produzir sons vocais quando inspiramos e expiramos. A respiração é, assim, aspecto fundamental para se cantar por pelo menos dois motivos: seu vínculo direto com a vocalização, ou seja, a necessidade de haver ar passando pelas pregas vocais para que haja a produção de som; e seu vínculo com a existência humana de forma ampla. Podemos ter controle sobre nossa respiração, mas esse controle é limitado pela imposição concreta de sua necessidade vital (se pararmos de respirar, iremos morrer), bem como pelas suas alterações de ritmo e amplitude a partir de nossos estados emocionais. Além disso, na maior parte do tempo, não a controlamos, uma vez que respiramos mesmo quando estamos dormindo ou, ainda quando acordados, não estamos atentos a ela. Assim, trabalhar a respiração em situações de ensino e aprendizagem de canto é interferir em algo fundante da vida; é trabalhar em algo que nos lembra que vivemos em constante troca com o nosso meio e



nos transformando a todo momento. O controle da respiração é, portanto, na aula de canto apenas um aspecto relacionado a algo mais profundo e existencial. Além disso, uma experiência potente de expressão por meio do canto envolve inclusive não estar controlando a respiração.

Não exigimos que todos os textos abordem todos os aspectos que envolvem a respiração ou qualquer outra dimensão do ensino de canto. Essa seria uma impossibilidade. Apenas destacamos que, a partir da análise destes textos, é possível identificar que o controle sobre o corpo é enfatizado em detrimento da possibilidade de descoberta que existe quando experimentamos a respiração no canto de forma espontânea.

Na pesquisa de Sousa e Andrada e Silva (2016), dos professores de canto participantes, aqueles que não possuíam graduação foram aqueles que “mais mencionaram o corpo como forma de se abordar a projeção da voz” (p. 133). Ao tratarem o corpo nas formas de se abordar a projeção da voz, as autoras afirmam entender que “o corpo, por si só, denuncia tensões exacerbadas e vícios posturais, o que faz com que o senso comum de percepção seja suficiente para corrigi-los” (p. 133). Este trecho ilustra que, diante de uma meta de padrões estéticos e de eficácia a serem atingidos, o corpo se apresenta como algo que possui aspectos que precisam ser corrigidos, tais como tensões exacerbadas e vícios posturais. Segundo as autoras, este seria um conhecimento de senso comum e que, portanto, não seria necessário ter uma graduação para “pedir, quando necessário, que o aluno levante ou abaixe a cabeça, não olhe para o chão, relaxe os ombros, não cante encurvado e fatores correspondentes” (p. 133). Seguindo na análise destes dados nos quais a menção ao corpo como forma de se abordar a projeção vocal ocorreu mais entre os participantes sem graduação, as autoras afirmam que pode ocorrer que os professores com mais formação acadêmica recebam mais comumente alunos “com bagagem técnica e estágio avançado em canto e tenham o corpo minimamente trabalhado. Sendo assim, de início, o foco do docente graduado talvez não seja o corpo, a menos que o aluno apresente uma alteração que comprometa consideravelmente o funcionamento da voz” (SOUSA; ANDRADA E SILVA, 2016, p. 133). Na hipótese levantada pelas autoras, é pressuposto que o corpo se apresenta como uma questão para a projeção vocal, segundo os participantes da pesquisa, apenas quando este não foi ainda treinado suficientemente ou quando apresenta alguma disfunção vocal. O corpo é aqui encarado meramente como algo a ser controlado e que precisa de correção.

Fucci Amato (2007) considera que o canto em grupo que acontece na prática coral estabelece “um processo de ensino/aprendizagem dos procedimentos vocais com alto grau de rendimento, pois na convivência com vários modelos vocais é possível desenvolver técnicas de

propriocepção e imitação altamente eficazes para uma produção de música coral de qualidade” (p. 84). Dentre os benefícios possíveis do canto coral, a autora destaca, portanto, a possibilidade de um alto grau de rendimento, padrões de alta eficácia e de qualidade. A eficácia de determinados procedimentos é mencionada diretamente por Fucci Amato (2007) sete vezes em seu artigo e o termo qualidade é mencionado quatorze vezes. Seguem duas citações que ilustram o uso destes termos ao longo do artigo:

A inteligência (entendimento e compreensão) vocal refere-se assim aos cuidados e hábitos de higiene e saúde, que devem ser praticados pelo cantor, num processo de auto-percepção (propriocepção) refinado e eficaz (FUCCI AMATO, 2007, p. 86).

A educação musical dentro do canto coral pode ser concebida a partir da ampliação do entendimento das possibilidades de desenvolvimento musical e vocal individual, o que certamente reflete na qualidade da produção musical do coro e permite o cultivo de expectativas de realização em nível crescente de execução.

Assim, a performance vocal em grupo é viabilizada por meio de concepções estéticas definidas, executadas com consciência auditiva e proprioceptiva individual, em um processo educativo-musical que visa a eficiência máxima de desempenho coletivo, quer seja o grupo profissional, quer seja amador (FUCCI AMATO, 2007, p. 91).

Mangini (2013), ao se referir a sua experiência como professor de canto de um curso de Licenciatura em Teatro, afirma que, “a fim de que o trabalho com a voz cantada não se torne uma atividade meramente mecânica, é necessário adotar uma abordagem que se fundamente na fisiologia do aparelho fonador, de forma a não prejudicar a saúde vocal do aluno” (p. 116). É apresentada nove vezes também no artigo de Mangini a ideia de “uso da voz”, o que acarreta numa compreensão instrumental; seguem alguns exemplos: “[o canto em grupo] é, assim, uma atividade de grande interesse educativo-musical, por suas possibilidades de utilização em diversos contextos, pelo baixo custo material e pela promoção do aprendizado musical por meio do uso da voz”(p. 116); “Ao acompanhar a realização dos exercícios pelas vozes dos colegas, o aluno conquista a segurança necessária para fazer diferentes usos da própria voz, sentindo-se plenamente integrado ao grupo” (p. 116); “O canto e a fala teatral como formas artísticas de utilização da voz se distinguem entre si, tanto quanto da fala cotidiana” (p. 117); “as possibilidades de uso artístico da voz dependem em grande parte do conhecimento que se tem sobre o corpo” (p. 117).

Em nossa análise, a concepção instrumental do corpo está associada ao treinamento no ensino de canto. O treinamento visa, em última instância, condicionar o corpo a realizar algo, corrigindo, por meio de um controle, aquilo que estiver equivocado do ponto de vista técnico e estético. Assim, o treinamento visa superar o caráter mutante e instável do corpo por meio de uma estabilização das suas capacidades artísticas. Uma ênfase pedagógica no

treinamento tende a encarar o corpo como um instrumento, uma ferramenta que possa ser controlada, ajustada e corrigida com a finalidade de produzir padrões estéticos determinados. Se considerada de forma isolada, tende a não contemplar as potencialidades artísticas que possam vir do corpo e da própria vida como ela é, buscando sempre corrigi-la. Este movimento psíquico de submissão do corpo e da vida à cultura e a parâmetros valorativos pretensamente superiores é niilista.

Neste ponto, fazemos uma ressalva importante: a análise aqui pretendida não visa afirmar que determinado uso das palavras seja por si só niilista. A compreensão do corpo como instrumento de quem canta é aqui interpretada a partir de seu lastro histórico-afetivo com o pensamento ocidental e o seu vínculo com o treinamento no ensino de canto. Queremos com isso chamar a atenção para este aspecto: se o corpo é compreendido meramente como um instrumento de quem canta, o ensino de canto pode ser reduzido a uma instrução esvaziada de sentido. Nesta ótica, o corpo, visto como um instrumento, está necessariamente submetido às estéticas musicais já estabelecidas por meio do treinamento, o que, na nossa interpretação, opera pedagogicamente com uma matriz niilista de desvalorização da vida e do corpo. Isso não significa, porém, que tal concepção não possa ter nenhum valor e que devemos rejeitá-la em absoluto. Argumentamos que, na realidade, ela é signo de niilismo quando atribuímos a ela um estatuto de verdade que impede outras concepções acerca do corpo. Defendemos que a concepção instrumental do corpo de quem canta pode se tornar signo de afirmação da vida se a rearranjarmos em outro lugar: como uma ficção de utilidade pedagógica e artística.

Esta forma de nos relacionarmos com o corpo e com o mundo em geral é necessária, em alguma medida, para que haja um processo educacional, incluindo os processos de ensino de canto. O ensino de canto pode se utilizar desse “distanciamento” do corpo como estratégia pedagógica que possibilita justamente a experiência de controle. Essa experiência de controle do corpo pode, inclusive, oferecer a quem está aprendendo segurança para cantar: em alguns momentos de nosso aprendizado, se não experimentarmos que controlamos suficientemente nossos corpos, poderemos desafinar, não ter ar suficiente, o som vocal poderá estar estridente demais, escuro demais, o ritmo pode ficar impreciso, enfim, nosso cantar pode não ter a medida necessária para que nos sintamos seguros inclusive para sermos espontâneos quando cantamos. É esta ilusão de controle sobre o corpo que possibilita que os treinamentos mais diversos presentes nas pedagogias do canto tenham sentido: eles possibilitam um aprimoramento do controle, ou, ao menos, dessa experiência de controle sobre o corpo.

Entendemos que é por conta dessa experiência de controle sobre o corpo que esta concepção instrumental ganha tanta força: nós experimentamos de fato esse controle e, muitas vezes, isto se dá justamente com essa sensação de que o corpo é ajustado e utilizado como uma ferramenta. A “imagem” do corpo como um instrumento é importante, portanto, para o ensino e para a aprendizagem do canto no que diz respeito à sensação de controle sobre o corpo. E pensar o ato do canto em termos de um controle sobre o corpo muitas vezes nos ajuda a cantar e a ensinar a cantar.

Muitas instruções verbais tipicamente utilizadas por nós professoras e professores de canto pressupõem que cantamos controlando o corpo: instruímos alunas e alunos a estabelecerem relações de controle sobre seus corpos quando dizemos “controle o fluxo de ar!”, “abra mais a boca”, “foque a voz aqui”, “abra mais as costelas”, “faça mais articulado” e assim por diante. Quando consideramos os diversos tipos de treinamento vocal - exercícios de respiração, de percepção, de força e flexibilidade, dentre outros -, facilmente identificamos as vantagens de se pensar que o que está acontecendo ali é um controle sobre o corpo e que, naquele momento, ele é o nosso instrumento musical.

Além disso, considerar o corpo como instrumento de quem canta pode ser também uma forma de evidenciar o caráter orgânico e material do corpo: as características físicas de cada corpo determinam um campo de possibilidades e limites. Em uma reflexão teórica acerca das possíveis relações da teoria da complexidade com o aprendizado do canto, Costa e Zanini (2016) fazem uma referência direta à ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta no seguinte trecho: “No canto o corpo é o próprio instrumento e, como cada indivíduo é único, não há como apresentar soluções por meio de receitas ou fórmulas prontas” (COSTA; ZANINI, 2016, p. 127).

Nesta citação, a ideia de corpo como instrumento serve para evidenciar a singularidade fisiológica de cada corpo, razão pela qual a aprendizagem para cada cantor(a) será diferente e, portanto, é necessário que professoras e professores de canto promovam situações de ensino que contemplem essas diferenças. Esta citação ilustra o caráter complexo da discussão que aqui travamos porque, ao destacar o corpo como um instrumento de quem canta (uma concepção metafísica/dualista), acaba por enfatizar um aspecto positivo desta ideia que é a de percepção dos limites e características singulares de cada corpo. Para os autores é, portanto, necessário que professoras e professores de canto promovam situações de ensino que contemplem essas diferenças.

Com isso, reforçamos que a crítica aqui estabelecida à ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta não visa determinar um uso que seja “correto” dos termos e que eliminaria qualquer referência a esta ideia. A citação aqui mencionada utiliza da concepção tradicional que coloca o corpo a serviço de quem canta para incluir aspectos que julgamos importantes, tais como o caráter singular de cada corpo e a necessidade da atenção docente para com as diferenças fisiológicas de cada aluna e aluno.

A cantora, professora de canto e pesquisadora finlandesa Päivi Järviö (2006) reflete, a partir da fenomenologia de Michel Henry, sobre as possibilidades pedagógicas de se pensar o corpo como um instrumento de quem canta. Järviö fala que é importante perceber os limites do corpo porque eles oferecem resistência à nossa ação:

Essa resistência, que revela meu corpo orgânico, cede até certo ponto aos meus movimentos. Podemos sentir ao inspirar, por exemplo. É uma espécie de abertura interior que se prolonga tanto quanto possível. Depois de atingir o seu limite, o esforço cessa e voltamos ao estado original. É com isso que trabalhamos na prática do canto, na persuasão do corpo a ser mais flexível. Alcançar nossos limites repetidas vezes nos permitirá gradualmente movê-los (JÄRVIÖ, 2006, p. 70, tradução nossa).

Järviö aponta que tratar um aluno como um corpo objetivo, como um mecanismo que funciona bem ou mal, pode funcionar, mas também pode acabar ferindo o corpo, ultrapassando os seus limites. “Mesmo que nenhum professor de voz se proponha a prejudicar a voz de um(a) aluno(a), ele pode ser incapaz de dar o tipo certo de instruções sobre como o(a) aluno(a) deve usar seu corpo” (JÄRVIÖ, 2006, p. 70, tradução nossa). Järviö evidencia, no entanto, que, mesmo encarando o corpo desta forma, é possível que nós professoras e professores atuemos pedagogicamente de modos que não violentem o corpo, considerando os seus próprios limites, sem forçá-lo. Segundo a autora, a empatia por parte dos(as) professores(as) pode ser uma aliada nesse processo:

Como professora de voz, posso “cantar com a(o) aluna(o)”, sentir-me cantando nela(e), sentir os limites de seu corpo dentro do meu próprio corpo. Por meio de empatia desse tipo, lembrando-me de como era meu próprio corpo quando seus limites eram mais próximos dos da(o) aluna(o) que agora está diante de mim, posso ajudá-la(o) (JÄRVIÖ, 2006, p. 70, tradução nossa).

Aqui, a autora aponta para algo que ajuda a pensar com clareza aspectos que discutiremos mais adiante a partir da psicanálise de Winnicott: uma vez que cada aluna e aluno de canto terá características fisiológicas singulares e que cada um e cada uma será capaz de suportar diferentes níveis de frustração, essa conexão empática por parte de quem ensina para com quem canta pode ser uma excelente forma de perceber estas singularidades. Este “cantar

com” que envolve um “sentir com” serve assim de referência para quem ensina identificar como está se dando a dinâmica psíquica de cada aprendiz.

Argumentamos que a ideia instrumental do corpo de quem canta pode oferecer possibilidades pedagógicas interessantes, que esta ideia se comunica com a experiência comum de controle sobre o corpo e que ela serve de metáfora para pensar e perceber o caráter fisiológico do corpo. O maior problema dessa ideia é que ela não contempla um aspecto fundamental que é o afeto. O instrumento é utilizado, consertado, ajustado, tocado, controlado... mas ele não sente dor, prazer, tristeza, alegria, raiva, amor, ódio. Nesse ponto, é importantíssimo que quem ensina tenha clareza desse limite que a imagem do corpo como instrumento traz consigo: ela não alcança a sensorialidade e, pelo contrário, pode reforçar vivências e interpretações dissociadas dos afetos.

Como afirma Järviö, esta forma objetiva de encarar o corpo de quem canta não deve fazer com que encaremos o corpo de nossos alunos como apenas uma coisa. Encarar o corpo como instrumento “não significa [...] que o corpo de outro ser humano deve ser sempre apenas uma casca para nós” (JÄRVIÖ, 2006, p. 70, tradução nossa). Para a autora, nossa experiência cotidiana nos mostra que “[...] os seres humanos vivos são habitados pela carne da mesma forma que eu. Estamos todos na vida, mesmo que ocasionalmente nos esqueçamos disso e tratemos outros seres humanos como objetos” (idem).

Como pode ser observado até aqui, encontramos alguma dificuldade em avaliar esta relação entre a ideia do corpo como instrumento de quem canta e o niilismo, uma vez que genealogicamente encontramos tanto elementos afetivos relacionados ao adoecimento de tipo niilista quanto aspectos que podem ter importância em um processo rico e potente de aprendizagem de canto. Quando analisamos o uso desta terminologia no campo do discurso acadêmico, fica difícil saber o que afetivamente foi experimentado em cada contexto prático em questão e que levou as autoras e autores a se utilizar e a defender discursivamente o corpo como instrumento de quem canta e o controle sobre o corpo. O que podemos perceber é que existe uma ênfase neste aspecto do controle sobre o corpo. O risco de niilismo na ênfase dada ao controle sobre o corpo é o de este controle virar sinônimo de ensinar e aprender a cantar: o risco de reduzir o entendimento acerca do que é cantar e aprender a cantar à ideia de que se trata de, tão bem quanto possível, controlar o corpo. Mas como isso se dá nos contextos práticos que foram investigados pelas pesquisas em questão? Não sabemos.

A avaliação que realmente importa quanto a esta relação com a questão do niilismo diz respeito a como isto se dá nos contextos de ensino em termos afetivos. Importa que cada

professora e professor e cada aluna e aluno sejam capazes de identificar quais os sentidos que têm para si próprios a compreensão de que o corpo é o instrumento de quem canta e a experiência de controle sobre o corpo atrelada ao treinamento. Esta ideia e este controle estão tornando o processo mais fácil ou mais difícil, mais prazeroso ou doloroso, mais divertido ou enfadonho, mais alegre ou mais triste, mais potente ou enfraquecedor, mais visceral ou burocrático, mais entusiasmante ou desmotivacional?

Uma vez que identificamos uma utilidade pedagógica na ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta, a discussão acerca de sua relação com o niilismo exige parâmetros que ajudem a perceber e avaliar como isto se dá em um contexto de ensino de canto. Consideramos que os conceitos de apolíneo e dionisíaco apresentados por Nietzsche em *O nascimento da tragédia* são úteis para aprofundar esta compreensão sobre o valor que esse controle sobre o corpo pode ter para o aprendizado de canto, bem como o seu niilismo potencial e são úteis também para encontrarmos outros valores que contemplem experiências além desta de controle sobre o corpo.

#### 4 APOLÍNEO E DIONISÍACO NO ENSINO DE CANTO

Em *O nascimento da tragédia* (1872), o jovem Nietzsche propôs que a tragédia grega foi uma expressão artística gerada pelo emparelhamento de dois impulsos artísticos da natureza, a saber, o apolíneo e o dionisíaco. Esta primeira obra de Nietzsche é escrita sob influência explícita da filosofia de Arthur Schopenhauer (1788-1860), em especial, de seu livro *O mundo como vontade e representação* (1819). Em alguma medida, os conceitos schopenhauerianos metafísicos de vontade e representação encontram no dionisíaco e no apolíneo nietzscheanos uma leitura própria.

As denominações apolíneo e dionisíaco são tomadas por Nietzsche em referência aos deuses gregos Apolo e Dionísio para se referir a dois impulsos que existiriam em uma luta constante entre si e que estariam ligados ao contínuo desenvolvimento da arte. Para o filósofo, o apolíneo é um impulso responsável na experiência humana pela criação de imagens e pela individuação de tudo que existe (não só do ser humano como das coisas em geral) e o dionisíaco é um impulso que causa a perda desta individuação e que leva o ser humano a uma unidade primordial com o mundo.

Apolo, “na qualidade de deus dos poderes configuradores” (p. 29), é relacionado por Nietzsche ao que Schopenhauer chamou de “princípio de individuação”. Nietzsche toma esta expressão a partir daquilo que Schopenhauer observou a respeito da individuação humana no mundo:

Tal como, em meio ao mar enfurecido que, ilimitado em todos os quadrantes, ergue e afunda vagalhões bramantes, um barqueiro está sentado em seu bote, confiando na frágil embarcação; da mesma maneira, em meio a um mundo de tormentos, o homem individual permanece calmamente sentado, apoiado e confiante no *principium individuationis* [princípio de individuação] (SCHOPENHAUER apud NIETZSCHE, 2007, p. 27).

O princípio de individuação schopenhaueriano, trazido por Nietzsche como força apolínea, é esta frágil embarcação na qual podemos nos sentir seguros, calmos e confiantes em relação a uma hostilidade do mundo. Neste momento da obra, a citação de Schopenhauer ilustra que, para Nietzsche, o mundo, tal como o mar, é enfurecido e ilimitado e que, para lidar com este tormento do mundo, tal como o barqueiro em relação ao mar, nós criamos uma frágil individuação que faz com que nos sintamos seguros. De modo que o apolíneo é definido por esta individuação que cria um limite imaginário entre nós e o mundo e que nos traz segurança diante de seus tormentos sem limites. Esta hostilidade do mundo, como veremos adiante, caracteriza uma das formas (e não a única) de se compreender o dionisíaco.



O princípio apolíneo de individuação se refere à criação, realizada por cada um de nós em nossa existência, de uma “aparência” de si próprio, dos outros e do mundo em geral. A aparência (*Shein* em alemão), se refere primeiramente à visualidade presente na nossa relação com o mundo, mas vai além disto. Trata-se de todo o caráter imagético que criamos nesta relação. Por meio do princípio de individuação, criamos uma forma imagética clara e delimitada de nós mesmos e do mundo: como o mundo não tem limites em si, a nossa relação com ele exige que o compreendamos como sendo delimitado, percebendo-o como sendo constituído de coisas com contornos definidos. Com isto, tal como o barqueiro no exemplo de Schopenhauer, nos sentimos confiantes de que nossa individualidade não se perderá na falta de limites do mundo. Nesta leitura, nós humanos nos sentimos confiantes e apoiados nas imagens e formas que “imprimimos” no mundo e em nós mesmos. Assim, por meio de uma ordenação e uma delimitação aparente do mundo e de nós mesmos, o apolíneo (princípio de individuação) nos oferece uma segurança.

Transpondo essa conceitualização do apolíneo nietzscheano para a nossa discussão acerca da problemática do valor do corpo quando compreendido como instrumento de quem canta, consideramos que esse princípio de individuação apolíneo está relacionado à experiência de que existimos enquanto seres que têm um corpo que está a serviço de nossa vontade e que pode ser controlado. Na interpretação que aqui propomos, o apolíneo é uma forma de compreendermos isto que nos leva a entender e experimentar o corpo como sendo um instrumento. Em nossa interpretação, o apolíneo pode ser considerado no ensino de canto como estando relacionado à ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta e, por consequência, a todo direcionamento pedagógico que vise um controle sobre o corpo.

Como diz Nietzsche, é esta força que nos põe como artistas diante do mundo e, portanto, separados deste. Entendemos que, por extensão, o apolíneo, enquanto delimitação imagética pode estar relacionado a uma separação ilusória que nos põe diante de nosso próprio corpo. Na nossa interpretação, o apolíneo na vivência do canto pode estar relacionado a uma configuração do cantor como “um artista que canta” por meio de um controle do seu corpo. A própria construção imagética de que o cantor existe como algo que usa o corpo como seu instrumento nos parece já uma configuração apolínea de delimitação. Aqui, além disto, todo esforço para estabelecer limites na vivência do canto e do seu ensino pode ser compreendido como um esforço apolíneo.

Neste momento inicial da produção filosófica de Nietzsche, o que ele chama de apolíneo, que é a questão da produção de aparências, é visto como algo que nos separa do

mundo, numa divisão tipicamente metafísica entre ser e aparência. É interessante observar que esta separação está condicionada a uma compreensão de que o mundo como ele é não tem limites e que a criação apolínea destes limites é uma necessidade de segurança diante da percepção de que o mundo é hostil. Relacionando essa abordagem nietzscheana com teorizações winnicottianas que traremos mais adiante, podemos pensar como nem sempre o mundo é percebido como perigoso para nós e como essa produção de aparências pode advir de uma relação diferente com o mundo como ele é. Como vamos aprofundar mais adiante, este apolíneo pode ser experimentado não apenas como uma forma de se defender de uma hostilidade do mundo (e do corpo), mas também como uma produção de aparências do próprio corpo-mundo. Por hora, seguimos no desenvolvimento que Nietzsche faz nesse momento inicial de sua filosofia, tratando agora do dionisíaco.

Para Nietzsche, a ruptura do princípio apolíneo de individuação pode fazer com que o ser humano seja apoderado, ao mesmo tempo, por um imenso terror e por um delicioso êxtase: é essa experiência de suspensão do princípio da individuação que nos possibilita “um olhar à essência do dionisíaco” (p. 30). Buscando uma aproximação expositiva acerca desta força dionisíaca, Nietzsche realiza uma analogia desta com o universo artístico da embriaguez.

A embriaguez dionisíaca é relacionada por Nietzsche à orgia, ao canto e à dança realizados em meio a multidões, “por cuja intensificação o subjetivo se esvanece em completo autoesquecimento” (p. 30). Nietzsche afirma que esta ruptura com o princípio da individuação, este completo autoesquecimento subjetivo, sela os laços entre as pessoas e também os laços que os seres humanos têm com a própria natureza: “Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem” (p. 31).

Se a força apolínea cria delimitações, nos separando do mundo, o dionisíaco retoma nosso laço com o mundo. O dionisíaco torna borrados os contornos ilusórios que definem a nossa individualidade: nele, nos experimentamos como parte do mundo, como uma continuidade do mundo. Para ilustrar esta experiência dionisíaca de perda momentânea do princípio da individuação, Nietzsche constrói a imagem alegórica de uma espécie de desfile:

O carro de Dionísio está coberto de flores e grinaldas [...]. Se se transmuta em pintura o jubiloso hino beethoveniano à “Alegria” e se não se refreia a força de imaginação, quando milhões de seres frementes se espojam no pó, então é possível acercar-se do dionisíaco. Agora o escravo é homem livre, agora se rompem todas as rígidas e hostis delimitações que a necessidade, a arbitrariedade ou a “moda impudente” estabeleceram entre os homens. Agora, [...] cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 31).

Nietzsche usa esta forma poética para dar conta de uma experiência cuja característica é a falta de clareza e ordem. Neste desfile, as pessoas estão libertas das delimitações sociais: não há mais divisão entre as pessoas, a natureza e os deuses.

Nietzsche afirma que, movido pelo dionisíaco, “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte” (p. 31). O apolíneo nos põe diante do mundo: como artistas, criamos para nós a aparência de que, como indivíduos, estamos separados do mundo. Já a força dionisíaca nos dissolve novamente no mundo: não estamos mais diante do mundo, não somos mais artistas que criam, mas sim somos agora movidos pelo impulso dionisíaco e este impulso nos torna obra de arte. Deixamos de dar forma a nós mesmos e ao mundo para sermos moldados por esta força artística da natureza.

O apolíneo é a individuação, a forma, a medida, a clareza visual, os contornos, a criação de aparências. O dionisíaco é o excesso, a festa, a dança, a alegria e inclusive a própria música, enquanto aspecto sonoro primordial da vida. O conflito entre apolíneo e dionisíaco se dá, portanto, entre forças opostas de medida e excesso, de enquadramento e desordem, de delimitação e descontrole, de clareza visual e de indefinição, de segurança e de hostilidade, enfim, um conflito entre forças que delimitam imageticamente as coisas, e forças que não cessam de nos mostrar como as coisas deixam de ser o que são a todo instante.

A análise desses conceitos no contexto do ensino de canto, possibilita uma reflexão sobre a forma como os dois impulsos se manifestam nesse processo e como eles podem ser explorados de maneira a enriquecer a experiência de aprendizado. A tensão entre os dois impulsos pode ser encarada como uma forma de expandir as possibilidades pedagógicas e proporcionar uma vivência rica para alunos(as) e professores(as) envolvidos(as) no ensino do canto. Isso poderia implicar em abordar o canto não apenas como uma disciplina técnica que exige controle e precisão (apolíneo), mas também como uma experiência sensorial e emocional que envolve a conexão com o público, com outros cantores(as) e musicistas e com a própria natureza que nos constitui (dionisíaco).

Na leitura de Acampora (2018), Nietzsche considerava que o dionisíaco e o apolíneo expressavam não apenas forças artísticas, mas sim, “expressavam tendências gerais” e que “poderíamos entender o mundo enquanto tal como preso entre a luta dessas forças” (ACAMPORA, 2018, p. 32). No livro *As disputas de Nietzsche*, a autora discorre sobre a relevância do conflito ao longo de toda a obra de Nietzsche. Segundo Acampora, “Nietzsche considera que a ambição e o conflito são condições básicas da existência, não apenas para seres humanos, mas para tudo que existe” (2018, p. 27). Por isso, segundo a autora, Nietzsche se

interessou por estudar os modos como capacidades e tendências humanas como a agressão, o conflito e a resistência poderiam ser “canalizadas, sublimadas ou redirecionadas” (p. 23). A partir de então, Nietzsche analisa os tipos de disputa que, canalizando a agressão humana, poderiam apresentar contribuições para a humanidade como um todo. Assim, Nietzsche se interessa por um modelo de disputa da Grécia antiga: o *agon*. Este modelo não se refere a todo e qualquer conflito, trata-se de “uma forma de conflito estilizado ou organizado” (ACAMPORA, 2018, p. 40). Refere-se aos tipos de disputa que aconteciam na Grécia antiga, nos quais havia “[...] criação, justificação e compartilhamento de valores” (ACAMPORA, 2018, p. 46).

Algo que Nietzsche considera particularmente interessante quanto ao agonismo institucionalizado é que ele parece ser uma maneira de dirigir a agressão humana para efeitos potencialmente produtivos, usando-o como meio para fins criativos ao invés de mutuamente destrutivos. Ele considera que os gregos antigos foram um exemplo bem-sucedido disso, ainda que por pouco tempo (ACAMPORA, 2018, p. 67).

Nietzsche considera que há na tragédia grega uma disputa agonística entre o apolíneo e o dionisíaco, cuja combinação entre a resistência de ambos gera resultados criativos (ACAMPORA, 2018). Para Nietzsche, “a significância da arte trágica e a fonte de seu prazer estético advêm da tensão entre as duas forças e não de sua resolução [...]” (ACAMPORA, 2018, p. 112). Para Acampora, Nietzsche compreendia que a tragédia grega “criou uma arena em que o melhor era extraído de cada oponente sem que se permitisse que um deles dominasse o outro” (2018, p. 90). Na arte trágica, o conflito entre o apolíneo e o dionisíaco é convertido em criatividade uma vez que cada oponente trabalha para perseguir seus próprios objetivos. Sem erradicar o conflito, a tragédia reúne energias criativas a partir de ambas as forças opostas.

Esta forma de entender o apolíneo e o dionisíaco como sendo forças opostas em permanente conflito e tensão nos leva a compreender o mundo como sendo constituído nesse conflito. Entendemos que, em alguma medida, ela descreve a experiência humana de percebermos o mundo (e o corpo) como sendo hostil e de criarmos formas psíquicas imagéticas de nos separar e, portanto, nos defender dele. Quando o mundo é percebido como hostil, a experiência de continuidade com ele ocorre em alguns momentos nos quais os limites estabelecidos são suspensos e vivenciamos o seu caráter prazeroso e destrutivo. Essa tensão dinâmica entre apolíneo e dionisíaco explica bem, portanto, esta experiência de um mundo como sendo hostil diante do qual nos defendemos. No entanto, esta não é a única compreensão presente em *O Nascimento da Tragédia*, bem como não é a que prevalece ao longo das obras mais maduras de Nietzsche.

Podemos pensar que esta tensão e este conflito podem ser experimentados em processos de aprendizado de canto quando o desenvolvimento técnico é entendido como um aperfeiçoamento do controle sobre o corpo. O corpo, nesse tipo de experiência, pode ser vivenciado como constituído de forças que precisam ser ajustadas para se adequar aos limites musicais-culturais. A espontaneidade e a criatividade, nesta compreensão, poderiam ser experimentadas em alguns momentos nos quais os limites da linguagem musical se afrouxam ou quando os superamos. Como se primeiro fosse preciso ser capaz de controlar o corpo (ajustá-lo, discipliná-lo, submetê-lo à cultura) para então poder experimentar nossa espontaneidade e criatividade em alguns momentos de transgressão.

O que vamos discutir adiante considera que o desenvolvimento técnico no canto não precisa ser visto como uma luta contra as forças do corpo, mas sim como um processo de gradual expressividade do dionisíaco. Isso significa que a espontaneidade e a criatividade não surgiriam apenas em momentos de transgressão, mas que são elementos essenciais do próprio processo de aprendizado e desenvolvimento técnico. Dessa forma, em vez de perceber o controle e a espontaneidade como opostos, quem aprende poderia perceber a técnica como um meio de alcançar maior expressividade e conexão com suas emoções e criatividade.

#### 4.1 *O NASCIMENTO DA TRAGÉDIA PARA ALÉM DA METAFÍSICA*

Em *O Nascimento da Tragédia*, encontramos, em alguma medida, por influência do pensamento de Schopenhauer e Kant, um dualismo metafísico: de um lado, o apolíneo como âmbito ilusório e de aparências e, de outro, o dionisíaco como âmbito mais profundo e verdadeiro. No entanto, o pensamento de Nietzsche desde a publicação desta obra em 1872 até a escrita de seus últimos textos em 1888 sofreu alterações consideráveis. O próprio Nietzsche, em sua *Tentativa de Autocrítica* escrita posteriormente, em 1886, como prefácio a *O Nascimento da Tragédia*, assume uma postura crítica severa quanto ao estilo deste texto, considerando-o “bizarro”, “mal acessível”, “pesado”, “confuso”, dentre outras avaliações. Nietzsche (2007), nesta autocrítica, lamenta não ter tido “a coragem (ou a imodéstia)” (p. 18) de se permitir utilizar uma linguagem própria, de ter utilizado “fórmulas schopenhauerianas e kantianas” (idem).

Nietzsche percebe também que havia já nessa obra inaugural algo que se diferia do que pensava Schopenhauer e Kant. Nietzsche reconhece que esta obra já apontava para questões importantes que foram desenvolvidas ao longo de sua trajetória. O filósofo italiano Gianni Vattimo (2017) identifica que já em *O Nascimento da Tragédia* há dois acentos diferentes sobre

a compreensão do que é o dionisíaco que apontam para os desenvolvimentos futuros da filosofia de Nietzsche. Por um lado, o dionisíaco é tido, na leitura nietzscheana, como sendo algo hostil do qual sentimos medo e necessidade de fugir, buscando segurança nos limites da aparência, “pelo terror de ver [...] as características caóticas e abissais da existência” (VATTIMO, 2017, p. 36). No entanto, segundo Vattimo (2017), “percorre toda a obra, e até muitas vezes parece predominar, a outra ideia, de que, por sua própria natureza, pela superabundância e multiformidade que encerra em si mesmo, o dionisíaco é potência plástica, formadora de aparências e de ilusões sempre novas [...]”. Ocorre que destas duas formas de se compreender o dionisíaco, decorrem duas formas diferentes de se entender a existência:

[...] se o dionisíaco é o fluxo da vida que devora as formas, a existência é concebida como um esforço, substancialmente destinado ao fracasso, de sobreviver, detendo ou até mesmo apenas esquecendo por um instante a terrível realidade do passar e do perecer. Se, ao contrário o dionisíaco é antes de tudo uma força ‘livremente poetante’, também a luta pela existência [...] torna-se apenas um caso particular em uma história mais ampla, que é a produção geral de aparências, de símbolos, de formas sempre novas. Só nos desenvolvimentos subsequentes da obra nietzscheana, sobretudo a partir do Zarathustra, essa diferença de acento adquirirá todo seu alcance (VATTIMO, 2017, p. 36-37).

Segundo Vattimo (2017), a questão da fuga do caos (dionisíaco) no mundo das aparências ordenadas e definidas (apolíneo) tende a se transformar na filosofia de Nietzsche na questão do livre-exercício de uma força metaforizante, “de uma vitalidade criativa originária que não se contenta em ter atingido um plano de (relativa) segurança e liberdade do medo [...], precisamente porque não eram apenas o medo e a necessidade de segurança que originalmente a impeliam” (p. 37). No primeiro acento, quanto à compreensão do dionisíaco como turbulento e hostil, o apolíneo é identificado como uma defesa ilusória que nos trás segurança. O que é originário é entendido como destrutivo e perigoso e a existência passa a ser entendida como um esforço que resiste à turbulência primordial. Agora, no segundo acento, no qual o dionisíaco é tido como “uma vitalidade criativa originária”, o apolíneo é entendido como a expressão do dionisíaco, uma vez que passa a ser compreendido como sendo a produção geral de aparências que caracteriza o mundo dionisíaco como ele é. Neste segundo acento, a produção de aparências é uma característica do dionisíaco e isto ocorre porque originariamente o que há é uma força plástica criativa. A produção de aparências enquanto defesa frente a um mundo percebido como hostil passa a ser entendida apenas como uma possibilidade dentre outras e esta possibilidade é identificada por Vattimo (2017), a partir da obra nietzscheana, como um *disfarce*.

Segundo a leitura de Vattimo (2017), a questão da aparência, que ele chama de máscara, atravessou a obra de Nietzsche e foi por ele compreendida de formas diversas. Vattimo (2017) utiliza o termo máscara para se referir a outros conceitos como os de ficção, ilusão e aparência. Segundo o autor, os dois acentos acerca da compreensão do que é o dionisíaco – se é algo que necessariamente é destrutivo para a existência humana ou se é caracterizado por uma atividade livremente poetante de criação e destruição das formas – refletem duas formas diferentes de se compreender a produção de aparências.

Segundo Vattimo (2017), Nietzsche identifica que, por um lado, existe um aspecto da produção de aparências que consiste no disfarce, uma “máscara má”. O autor entende que o disfarce é um tipo de produção de aparências que “não nos pertence naturalmente, mas que assumimos deliberadamente em vista de algum objetivo, impelidos por alguma necessidade” (p. 23-24). O disfarce, portanto, não é a forma primordial de produção de aparências, senão um modo de mascaramento que é assumido para “combater um estado de medo e de fragilidade” (p. 24). Assim, o disfarce está ligado “ao medo, à insegurança e à luta pela existência” (p. 25) e é uma forma de produção de aparências “que abarca a dissimulação e a criação de ficções úteis” (idem). Podemos identificar isso na reflexão nietzscheana sobre o apolíneo como delimitação imagética que nos “protege” diante de um dionisíaco percebido como hostil.

Na leitura que Nietzsche (2007) faz, os gregos precisaram criar os deuses olímpicos para poderem viver diante dos temores e horrores do existir. A existência seria insuportável se não fosse mediada pelas esplêndidas imagens das divindades do Olimpo: “De que outra maneira poderia aquele povo tão suscetível ao sensitivo, tão impetuoso no desejo, tão singularmente apto ao sofrimento, suportar a existência, se esta, banhada de uma glória mais alta, não lhe fosse mostrada em suas divindades?” (NIETZSCHE, 2007, p. 34). Como afirma Vattimo (2017), “O mundo da aparência e da forma definida, a cultura apolínea que encontra a sua máxima expressão na estatuária grega, é uma ilusão, uma máscara, que ajuda a suportar a existência [...]” (p. 28). Dessa forma, o disfarce, como algo que nos trás segurança, é uma forma de produção de aparências que surge do medo e da fragilidade frente às dificuldades que encontramos no mundo.

Esse disfarce traz em si a ideia mais imediata que temos do que é uma máscara como a possibilidade de esconder algo real. Este mascaramento é uma expressão do que Nietzsche chama em obras mais maduras de *décadence* (decadência em francês). A *décadence* é uma desagregação e, portanto, um declínio das forças e dos instintos vitais. É somente quando há semelhante desagregação vital que se percebe o mundo como hostil e, como fruto do medo, a

produção de aparências se dá pelo disfarce, pela dissimulação, por um mascaramento. O niilismo é uma expressão dessa decadência.

Para Nietzsche, a alternativa à máscara decadente não seria a sua supressão visando alcançar “a coisa em si” que estaria por trás das ilusões. Afinal, na direção de superação da metafísica que Nietzsche toma em seus escritos mais maduros, não há separação entre o mundo e sua aparência. O mundo agora é compreendido como sendo necessariamente aparente, expressivo. Assim, não há mais uma oposição entre o apolíneo e o dionisíaco como impulsos opostos. O que há é uma diferenciação entre duas formas de produção de aparências do dionisíaco.

A alternativa à máscara decadente é também uma máscara, no sentido de que não há um mundo sem aparências, mas uma máscara não decadente. Não se trata mais, portanto, de fugir do dionisíaco e nem de apenas se confundir nele, onde não vivenciaríamos nenhum limite. A produção de aparências não decadentes é aquela que se dá na atividade criativa/poética: “a máscara não decadente seria aquela que nasce da superabundância e da livre força plástica do dionisíaco” (VATTIMO, 2017, p. 41). Trata-se de “reencontrar o dionisíaco como livre-energia poetante, além do medo e da insegurança que o fazem decair em produção de disfarces defensivos e encobridores” (idem). Assim, reafirma Vattimo (2017), o problema que Nietzsche se coloca “não é o de chegar à realidade, para além da aparência, e sim o de substituir por uma aparência diferente aquela em meio à qual vivemos, e que se faz passar pela única realidade verdadeira” (p. 51). Essa abordagem tem implicações profundas para a compreensão da filosofia nietzschiana e sua proposta de superação da metafísica, enfatizando a importância da criação e expressão artística na vida humana e na busca por um modo de existência mais autêntico e significativo.

O que faz Nietzsche retomar a tragédia grega como ponto de referência para sua filosofia é o fato de ela preceder a filosofia de Sócrates e todos os desenvolvimentos filosóficos que daí partiram. A filosofia de Sócrates é emblemática para Nietzsche porque ela é o exato oposto do espírito dionisíaco da tragédia que Nietzsche valoriza: “nela o mundo apolíneo da forma definida se fecha sobre si mesmo, recusando qualquer relação com o diferente [...]. Daí a desconfiança de Sócrates em relação às paixões, ao instinto, a tudo aquilo que não se refere ao conhecimento claro da consciência” (VATTIMO, 2017, p. 61-62). “A *ratio* socrática”, segue Vattimo (2017), “como fé na penetrabilidade de tudo por parte da razão e como organização científico-técnica do mundo, submete os instintos vitais imediatos às exigências universais do saber” (p. 63). Esta submissão da vida como ela é aos parâmetros “racionais” é identificada por



Nietzsche como niilismo. Se o mundo é necessariamente produtor de aparências, o problema não está na ficção em si mesma, mas sim no seu enrijecimento como verdade. O niilismo é a vitória desse apolíneo sobre o dionisíaco: a fixação das aparências e ficções como ideais e verdades que se distanciam da realidade vivenciada.

O conceito de *trágico* em Nietzsche pode ajudar a desconstruir o “heroísmo” atribuído ao cantar. A imagem social que se tem do que é um(a) cantor(a) como alguém que é capaz de exercer um grande controle sobre sua voz ou ainda que tem algum dom ou talento que o(a) possibilita fazer coisas impressionantes com sua voz se aproxima da construção do herói das tragédias. Podemos pensar como isso está presente em um imaginário do que são as óperas ou mesmo como isto se mostra nos atuais programas de televisão que promovem competições de canto. As tragédias, ao contrário desta valorização da perfeição dos atos julgada por um grupo de especialistas, nos ajudam a perceber que esta fachada que se mostra como sendo toda poderosa e que vence todo e qualquer obstáculo acaba, mais cedo ou mais tarde, se mostrando como falsa, uma dissimulação que não resiste à força da vida. Na tragédia, a vida é quem ganha da prepotência humana que tenta se pôr acima dela. O ensino de canto muitas vezes busca um heroísmo por parte dos(as) alunos(as) e um ensino de canto trágico seria aquele que contempla a força da vida, em suas dores e prazeres.

#### 4.2 O “DIONISÍACO” NA LITERATURA SOBRE ENSINO DE CANTO

Apesar de identificarmos uma ênfase no controle apolíneo sobre o corpo na literatura sobre ensino de canto, encontramos também alguns elementos nesta literatura que apontam para o que chamamos de dionisíaco e que apresentamos aqui. Costa e Zanini (2016) trazem aspectos que podemos considerar dionisíacos do ensino de canto quando propõem a necessidade de se pensar a voz e o canto de forma complexa. Segundo os autores, a complexidade, ao propor uma reforma do pensamento, “ao mesmo tempo em que valoriza as certezas, leva em conta também as incertezas. Por meio de uma visão sistêmica de como o conhecimento se constrói, a complexidade considera os opostos, as contradições, as interações que permeiam a vida” (COSTA; ZANINI, 2016, p. 127). A incerteza e a indeterminação, aspectos que são considerados dionisíacos na abordagem nietzscheana, são, na complexidade, considerados “ingredientes não elimináveis de nossa percepção/concepção do real, e a elaboração de um princípio de complexidade precisa de que todos esses ingredientes, que arruinavam o princípio de explicação simplificadora, alimentem daqui em diante a explicação complexa” (MORIN,

1998, p. 273 apud COSTA; ZANINI, 2016, p. 127). Os autores criticam ainda a dicotomia na qual mente e corpo estão dissociados (COSTA; ZANINI, 2016, p. 126).

Considerar o dionisíaco no ensino de canto é contemplar a vida neste processo. E, segundo Martins (2009), quando Nietzsche fala de vida, “está falando, em sua perspectiva, daquilo que nos constitui: nossas pulsões e instintos, nossa natureza em geral, nossa singularidade” (p. 304). Esta concepção de vida pode ser encontrada quando os autores afirmam que levar em conta o “complexus” no ensino de canto é considerar “os diferentes fios que se entrecruzam e que formam aquela voz” (COSTA; ZANINI, 2016, p. 125). Na continuidade da mesma frase, no entanto, a finalidade parece continuar sendo “propiciar um desenvolvimento técnico satisfatório a seus alunos” (idem), que aqui consideramos ser um aspecto apolíneo do ato de cantar.

O texto de Costa e Zanini contribui para pensarmos a problemática da relação cantor-corpo quando propõe que o canto e o seu ensino sejam compreendidos de forma complexa, contemplando concepções contraditórias entre si. Além disso, a proposta de um pensamento complexo do ensino de canto considera aspectos importantes para a superação do niilismo, tais como a atenção de professoras e professores para com a singularidade de cada corpo/cantor e a impossibilidade de haverem receitas e fórmulas que sejam universais. No entanto, o objetivo dessa atenção para com as singularidades parece ainda ser o de propiciar um desenvolvimento técnico satisfatório, aspecto esse que se diferencia da nossa proposta para a qual o treinamento técnico pode servir para possibilitar que o que há de singular em cada aluno cantor se manifeste artisticamente, conforme discutiremos mais adiante.

Brito e Beineke (2020) buscam compreender de que maneira as crianças de um coro infantil se relacionam com a música e como elaboram e compartilham suas ideias de música. Segundo o autor e a autora, as crianças, ao pensarem sobre as atividades que envolveram jogos e brincadeiras nos ensaios do coro, “ênfaticamente deixaram o encontro mais divertido, animado, legal, especial e mágico” (p. 337):

Bia: Deixa o ensaio muito mais divertido porque motiva mais quando a gente está brincando, e é um negócio que você se interessa mais (RC5, p. 6).

Mari: Aqui é um lugar onde a gente pode cantar músicas e fazer brincadeiras (RC1, p. 3).

Pipo: O ensaio fica muito mais legal quando a professora coloca umas brincadeiras (RC3, p. 4).

(BRITO; BEINEKE, 2020, p. 337).

Em contraposição ao treinamento, pautado pelo controle apolíneo do corpo, o jogo e a brincadeira se apresentam como estratégias pedagógicas que privilegiam o dionisíaco. As

estruturas dos jogos e das brincadeiras abrem espaço para a exploração de si com o outro. Nas falas das crianças participantes da pesquisa, o prazer é associado à técnica vocal quando atrelada à brincadeiras que propõem desafios no quais elas se divertem e aprendem enquanto brincam com as(os) amigas(os):

Vivi: Eu acho que as brincadeiras são bem divertidas.

Pesquisador: Por quê?

Vivi: Porque às vezes elas enrolam a nossa língua [risos], e são bem difíceis de aprender.

Pesquisador: Ah, então são desafios?

Flor: Eu acho que, quando a professora coloca essas brincadeiras e esses desafios nos ensaios, nesses momentos a gente se diverte, brinca com os amigos e aprende, tudo ao mesmo tempo (RC6, p. 2-3).

(BRITO; BEINEKE, 2020, p. 337).

Nestas falas, podemos identificar o prazer associado à superação de desafios presentes em brincadeiras dentro dos ensaios de um coro infantil. As crianças encontram prazer diante do desafio de superação de si mesmas nos jogos em que se envolvem juntamente com os outros. Podemos pensar que a tensão entre as estruturas propostas e a alegria em superá-las é análoga à disputa entre apolíneo e dionisíaco que propomos no ensino de canto. A brincadeira e o jogo são dispositivos pedagógicos que possibilitam essa tensão trágica.

A brincadeira foi associada também pelas crianças à imaginação oportunizada nos encontros.

Pesquisador: Em relação às brincadeiras que a professora colocou nos ensaios, o que vocês acharam?

Lipe: Eu gosto muito porque é um momento que a gente pode se divertir bastante.

Angel: Eu também gosto. Principalmente quando a professora fala “vamos cantar como se fossem bailarinos” ou “pensem a nota voando no espaço”. Aí a gente fica imaginando essas coisas que ela falou e vamos fazendo gestos. Eu acho que a voz fica até mais bonita (RC6, p. 2).

(BRITO; BEINEKE, 2020, p. 338).

Quando a professora diz em sua condução didática “vamos cantar como se fossem bailarinos” ou “pensem a nota voando no espaço”, ela acaba instigando as crianças a darem contornos imaginários para seus corpos e suas vozes. Este é o tipo de exercício que oferece ferramentas para que as próprias crianças criem seus contornos, seus limites, suas formas de se relacionar imagetivamente com o mundo e consigo próprias, uma vez que nele cada uma se imaginará de uma forma diferente.

Ao ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre os ensaios do coro, a pesquisa de Brito e Beineke (2020) busca valorizar as perspectivas delas. Segundo o autor e a autora, “em relação

às ideias sobre o brincar nos ensaios do coro, as crianças expuseram suas perspectivas, relacionando-as como um momento disparador de prazer e alegria, permitindo o desenvolvimento da imaginação” (p. 338). A pesquisa de Brito e Beineke nos chama a atenção por valorizar a voz das alunas e alunos em situação de aprendizagem de canto, em especial, as crianças e por contemplar o prazer, o desafio, o jogo, a brincadeira e a exploração como possibilidades pedagógicas no ensino de canto. É possível pensarmos que estes temas surgiram apenas nesta pesquisa porque o contexto estudado era voltado para o público infantil no qual é mais comum de serem contemplados.

Além de Brito e Beineke (2020) e Costa e Zanini (2016), identificamos apenas um trecho do trabalho de Mangini (2013) que apresenta de forma significativa aspectos dionisíacos. Mangini (2013), que trata do ensino de canto em um curso de Licenciatura em Teatro, traz aspectos dionisíacos ao afirmar, a partir de outro estudo, que a “educação vocal em grupo favorece, sobretudo, a desinibição” (p. 63). Na leitura que fazemos aqui, alunas e alunos inibidos em uma aula de canto são aquelas(es) que não se sentem à vontade para explorar sua voz porque se encontram limitados por regras e julgamentos sociais que eles próprios assimilaram. O dionisíaco opera justamente na quebra dessas delimitações.

A partir do relato de Murray Schafer (1991) de uma de suas experiências como educador musical, na qual o compositor contava unicamente com os sons vocais produzidos pelos participantes, Mangini (2013) destaca que, segundo Schafer, “tudo se desenrolou de modo vivo e enfático, o que propiciou a superação de inibições e o encontro da personalidade vocal de cada participante” (p. 116). A desinibição é somada aqui ao encontro da personalidade vocal de cada participante o que parece indicar que as atividades acabaram por propiciar manifestações vocais singulares, o que poderia ser um indicativo de um aspecto dionisíaco.

#### 4.3 UMA CONCEPÇÃO DIONISÍACA (AINDA METAFÍSICA) DO CORPO CANTANTE

Dentro da abordagem filosófica que buscamos empreender nesta pesquisa, uma ideia, uma concepção ou um conceito tem seu valor atrelado à sua utilidade enquanto ferramenta. Aliás, se problematizamos a concepção de corpo como um instrumento de quem canta que o atrela a uma utilidade, é inclusive porque compreendemos que não é a realidade que deve prestar contas aos ideais, mas sim o seu contrário: uma ideia tem valor na medida em que se mostra uma boa ferramenta conceitual para descrever, mapear e compreender a realidade, nos ajudando a nos orientar nela.

A ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta foi associada neste trabalho à experiência de controle sobre o corpo no ato do canto, que está presente no treinamento e na instrução. Em nossa crítica, tanto a concepção do corpo como instrumento quanto a experiência de controle sobre o corpo não são em si problemáticas. Enquanto vivência de controle sobre o corpo, esta é uma experiência comum em qualquer processo de aprendizado de canto e pode ser benéfica quando se dá por uma apropriação de formas simbólico/musicais nas quais a espontaneidade e a pulsionalidade corporal/vocal encontram meios estéticos e expressivos.

No entanto, este mesmo controle pode promover efeitos negativos que podem ser sintetizados no termo niilismo, tal como abordamos. A depender de como se dá esta experiência de controle sobre si, quem aprende pode experimentar tanto uma segurança frente às habilidades necessárias para uma vivência significativa com o canto, quanto uma inibição de sua espontaneidade em nome de uma suposta e ilusória utilidade do corpo.

Como processo de assimilação de padrões musicais culturais, faz parte do aprendizado de canto que a nossa espontaneidade encontre estes limites musicais para se expressar. No entanto, esta experiência de controle, se demasiadamente enfatizada ou violentamente imposta, pode ser vivenciada como uma ruptura: o corpo passa a ser percebido e encarado como meramente um instrumento, com consequências nocivas do ponto de vista da afetividade. Assim, do ponto de vista conceitual, buscamos ao longo desta pesquisa pensar em parâmetros que ajudem professoras e professores a perceber como esta mediação entre controle e espontaneidade é vivenciada por suas alunas e alunos.

No início desta pesquisa, nossas reflexões sobre a problemática do corpo e do niilismo no ensino de canto que se deram por meio de uma aproximação com as proposições nietzscheanas presentes em *O Nascimento da Tragédia* nos levaram a pensar que os conceitos de apolíneo e dionisíaco poderiam dar conta de contemplar estas duas formas de se envolver com o canto e seu aprendizado: o apolíneo relacionado a este controle do corpo e o dionisíaco relacionado a esta espontaneidade criativa. Nessa abordagem, a experiência de controle sobre o corpo, aqui compreendida como sendo fruto de uma delimitação apolínea que separa imaginariamente quem canta de seu próprio corpo, é bem contemplada na ideia aqui já debatida de que o corpo é o instrumento de quem canta. Já a experiência de espontaneidade ainda carece de expressões dionisíacas de igual força e uso social.

Deste modo, inspirados por Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*, especificamente na seção *Dos desprezadores do corpo*, propomos uma inversão conceitual na qual a concepção de

que o corpo é o instrumento do(a) cantor(a) serve para considerar o seu oposto: o(a) cantor(a) sendo o instrumento do corpo. Nesta seção, Zaratustra, afirma para os desprezadores do corpo:

[...] corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

[...]

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão (NIETZSCHE, 2018 [1883/85], p. 33-34).

Esta citação será melhor discutida mais adiante. Neste momento, importa a percepção geral de que Nietzsche opera aqui uma inversão: diante da compreensão do corpo como instrumento da alma, ele propõe que a alma é um instrumento do corpo. Considerando a nossa problemática da questão do corpo no ensino de canto, esta inversão nos possibilitou considerar quem canta como um instrumento do corpo. Entender o cantor ou a cantora como um instrumento do corpo é inverter a lógica de controle de quem canta sobre o corpo: esta abordagem possibilita que pensemos que o cantor ou a cantora pode ser levado(a) a cantar por seu corpo.

Inicialmente, identificamos que o niilismo presente no ensino de canto, identificado em parte pelo predomínio da noção instrumental do corpo de quem canta, poderia ser ponderado com o estabelecimento de um confronto desta ideia com um novo conceito que, por sua vez, entenderia quem canta como um instrumento de uma vontade do corpo. Consideramos então que controlar o corpo e ser levado por ele a cantar seriam duas vivências complementares e expressões do apolíneo e dionisíaco, como sugerido por Nietzsche.

Esta forma de pensar o ato de cantar como um resultado do conflito entre o apolíneo e o dionisíaco oferece uma visão interessante da tensão entre dois opostos que se complementam e coexistem. Esse conflito, assim como na tragédia, não teria um desfecho no qual uma das duas forças vence, mas permaneceria criando diferentes tensões expressivas. Esta forma de pensar propõe uma imagem interessante de conflito entre polos opostos que geram diferentes tensões entre controle e espontaneidade, entre delimitação e transgressão, entre razão e sensorialidade, entre a individuação e sua dissolução. Em vez de estabelecer um ideal rígido para o ensino, esta abordagem permite que cada professor(a) considere a dinâmica entre o controle e a espontaneidade e encontre a “tensão” adequada para cada situação de ensino e aprendizagem.

O caráter surpreendente da ideia que considera “o(a) cantor(a) como instrumento do corpo” atraiu nossa atenção por apresentar uma perspectiva inovadora. Ao refletir sobre essa inversão, professores(as) de canto poderiam se deparar com uma ideia cujas implicações não

são óbvias, o que poderia estimular o pensamento crítico, gerar novas descobertas e lidar eticamente com sua prática pedagógica a partir destes parâmetros. Publicamos inclusive um texto que defende esta perspectiva (MEURER; FIGUEIREDO, 2022).

Como ferramenta pedagógica, entendemos que esta abordagem propõe um avanço na medida em que pensar quem canta como instrumento do corpo pode ser uma forma de ampliar a noção de que o corpo é meramente um instrumento do(a) cantor(a). Para algumas pessoas, esta ideia pode parecer absurda: como assim o(a) cantor(a) seria um instrumento do corpo? Este “absurdo” se apresenta como uma contribuição filosófica na medida em que possibilita pensar que entender o corpo como instrumento de quem canta também é absurdo, gerando um ponto de vista inusitado e, portanto, gerador de novas reflexões.

No entanto, após avaliarmos mais profundamente a proposta, percebemos que existem considerações importantes, tanto no que diz respeito ao seu aspecto de proposição conceitual coerente com os referenciais imanentes que utilizamos, quanto no que diz respeito à experiência de espontaneidade e envolvimento criativo com o canto que julgamos ser desejável em um processo de aprendizado.

O primeiro problema que a oposição entre uma ideia apolínea e outra dionisíaca traz, sendo entendida como uma oposição entre a ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta e outra na qual o(a) cantor(a) é que é considerado(a) um instrumento do corpo, é que ela mantém a dicotomia metafísica entre o corpo e quem canta que é justamente um dos problemas que apontamos anteriormente. A “solução”, quando opera uma mera inversão da hierarquia, acaba por reforçar a ideia de que o corpo é visto como algo separado da pessoa que canta.

O segundo problema diz respeito aos limites que esta abordagem apresenta quanto às experiências que estas ideias são capazes de mapear. Ao refletirmos sobre o assunto, ponderamos que a sensação de ser controlado pelo corpo pode ser também, em grande parte, resultado de uma dissociação entre corpo e mente. Se compreendida como mera oposição a um controle sobre o corpo, esta experiência de perda de controle no ato do canto pode ser vivenciada apenas como um acontecimento pontual dentro de um contexto mais amplo predominado pelo controle.

Nestes termos, a experiência de ser controlado pelo corpo pode ser boa apenas como um alívio para alguém que vivencia com maior frequência a ilusão de domínio sobre o corpo. A sensação de perda de controle ou de ser controlado pelo corpo pode ser tanto excitante quanto amedrontadora, libertando-nos da fadiga de sustentar a ilusão de controle. No entanto, o risco de compreender este conflito entre o apolíneo e o dionisíaco nestes termos é o de a experiência

de perda de controle só adquirir um sentido significativo quando houver um retorno para o controle (este sim supostamente mais desejável) de quem canta sobre o corpo. A sensação de perda de controle ou de que o corpo pode nos controlar pode ser um fator desencadeador de defesas que tentem retomar algum controle sobre o corpo. E a dependência da experiência de controle pode inclusive fazer com que as alunas e alunos vivenciem este dionisíaco como sendo hostil, uma vez que, devido ao uso frequente de defesas psíquicas, a pessoa pode experimentar coisas que a assustem ao deixar de controlar sua realidade.

Controlar o corpo e ser controlado por ele se mostram como formas de se referir a experiências que todos podemos ter ao cantar e ao buscar se desenvolver nesta arte. No entanto, quem canta só sente que controla seu corpo ou que, ao contrário, é levado por ele a cantar na medida em que se percebe como estando separado(a) dele. Outro problema que se apresenta com relação ao uso desta concepção como ferramenta pedagógica é que a ideia de que quem canta é o instrumento do corpo é tão contraintuitiva que pode ocorrer de não ser levada em consideração por professores(as) de canto genuinamente interessados nos problemas que discutimos nesta tese.

Dessa forma, entendemos que, embora a consideração do canto como resultado de um conflito entre o apolíneo e o dionisíaco possa ter alguns benefícios, essa abordagem ainda opera em matrizes metafísicas, pois considera o dionisíaco em oposição ao apolíneo, e pode não dar conta de aspectos que consideramos importantes do ponto de vista da experiência afetiva de um envolvimento espontâneo e criativo com o processo de aprendizado de canto.

Esta abordagem se aproxima de uma das nuances que Nietzsche dá à sua compreensão sobre o que é o dionisíaco e o apolíneo. Nesta nuance, como abordado anteriormente, o dionisíaco é pensado como sendo destrutivo e hostil e o apolíneo se apresenta como disfarce que torna suportável a existência humana. Nestes termos, pensar uma concepção dionisíaca do corpo de quem canta implicaria seguir considerando a necessária redenção apolínea que torna a experiência dionisíaca suportável. Essa experiência dionisíaca pode ser pensada como algo libertador no ensino de canto na medida em que pode encorajar alunas e alunos a “se jogarem” quando cantam, experimentando perder o controle, se surpreender com algo imprevisto em sua performance, dentre outras experiências benéficas. Mas, nestes termos, a perda de controle só ganha sentido na medida em que esta transgressão dos limites retornar ao conforto e à segurança dos contornos habituais.

Assim, entendemos que esta proposição, ainda que útil e interessante em alguns aspectos, acaba por estabelecer limites que parecem não alcançar elementos que consideramos



importantes no ensino de canto e que se mostram presentes nos desenvolvimentos mais maduros da filosofia de Nietzsche, bem como as contribuições possíveis de Spinoza e Winnicott que abordaremos mais adiante a partir do trabalho de Martins (2018). Entendemos que essa ideia que considera quem canta como instrumento do corpo adquire força conceitual na medida em que contrapõe a ideia do corpo como instrumento. Esta forma de pensar, no entanto, tem força justamente quando considera este conflito e interdependência entre os dois polos, ou seja, na medida em que mantém a dicotomia corpo-cantor(a), não abarcando o aspecto da integração mente-corpo que buscaremos enfatizar como conceito e como experiência afetiva.

Todo o caminho argumentativo traçado até aqui aponta para a importância de parâmetros teóricos acerca do corpo de quem canta que contemplem a integração corpo-mente, que apontem para uma compreensão sobre quem canta que não seja separada do corpo, que não submeta o corpo a uma ideia abstrata e metafísica de cantor(a). Há alguns anos, a literatura que trata do ensino de canto, principalmente, sobre o canto coral, vem apontando para a necessidade de que o corpo seja valorizado e que este seja compreendido como sendo integrado à voz e à mente (Cf. MEURER, 2018). No entanto, em geral, esta necessidade é apontada com poucos parâmetros teóricos ou mesmo em pequenos comentários em trabalhos que tratam principalmente de outros assuntos ou mesmo que defendem e perpetuam a ideia de que o corpo é o instrumento de quem canta, sem que seja evidenciada a dualidade e os diversos limites presentes nesta concepção.

## 5 NILISMO, AFETO, CORPO E O BRINCAR NO ENSINO DE CANTO

Considerando a aproximação teórica realizada por Martins (2018) entre Spinoza, Nietzsche e Winnicott, propomos uma nuance a mais no que diz respeito à problemática do niilismo no ensino de canto. Contemplamos aqui o empreendimento teórico de Bowman (2005) quanto à reflexão sobre o niilismo na educação musical, mas apresentamos uma diferença de compreensão em nossa abordagem que, a nosso ver, ilustra outros aspectos importantes dessa questão.

O trabalho desenvolvido por Bowman (2005) nos ajuda a compreender os diversos efeitos niilistas que podemos encontrar em processos de ensino-aprendizagem de canto: apego a finalidades estéticas e formativas já consolidadas, busca por garantias acerca dos meios instrucionais, busca por credibilidade científica, valorização da eficácia, do alto rendimento, da previsão e do controle, desenvolvimento de metodologias que funcionem para todas(os), esvaziamento de sentido, dentre outros. No entanto, discordamos do modo como ele compreende o que está na base do niilismo e isto nos leva a discordar também do que ele entende como sendo a afirmação da vida.

Na compreensão pragmática que Bowman explicita, a base do pensamento humano é a ação e, como educadores musicais, estamos diante de uma escolha entre sermos niilistas ou abirmos mão da segurança e do conforto, propondo meios pedagógicos que exijam compromisso, ação, afirmação e engajamento. Diferentemente, nós compreendemos que é aquilo que sentimos e vivenciamos, que são nossos afetos, que é a base para aquilo que pensamos e, sendo assim, a possibilidade de criarmos sentidos afirmativos para nossos processos de aprendizado de canto depende, antes de qualquer coisa, dos modos como somos afetados por tudo o que envolve este aprendizado. Consideramos, assim, a importância dos modos como quem está aprendendo a cantar se afeta na sua construção de significados, sentidos e valores. Para explicitarmos a perspectiva que assumimos acerca da problemática do niilismo e de como ela tem relações íntimas com as concepções de corpo, vamos tratar dos conceitos de *afeto*, de *corpo-e-sua-ideia* e de *conatus* para Spinoza, *corpo* e *vontade de potência* para Nietzsche e de *psicossoma*, *self* e *falso self* para Winnicott.

### 5.1 AFETO, CORPO-E-SUA-IDEIA E CONATUS PARA SPINOZA

A forma com que Spinoza compreende os indivíduos envolve uma concepção de mundo. O mundo, para Spinoza, é constituído de “uma única substância em constante mutação interna, e cujas modificações são as coisas singulares, seus modos individuais” (MARTINS,

2018, p. 123). Assim, toda coisa singular e, portanto, todo indivíduo é uma modificação singular deste mundo em constante mutação.

Para Spinoza, as únicas vivências e sentimentos que podemos ter dizem respeito aos nossos *afetos*, que são os efeitos sentidos no nosso próprio corpo. O termo corpo para Spinoza tem um sentido próprio: trata-se necessariamente de um *corpo-e-sua-ideia*. Para Spinoza, o corpo não existe separado da atividade psíquica e, da mesma forma, não existe algo separado do corpo que nos constitui como seres pensantes. Assim, sempre que utilizarmos o termo corpo, nos referindo ao pensamento de Spinoza, é preciso que consideremos que se trata da pessoa como um todo (*corpo-e-sua-ideia*) e não apenas de uma materialidade desprovida de psiquismo.

A mente, por sua vez, que é aquilo que alguém sente e vivencia, é compreendida como necessariamente afetiva e corporal e é chamada por Spinoza de *ideia do corpo*. Segundo Martins (2018), para Spinoza, a ideia do corpo, aquilo que vivenciamos e sentimos, é o “pensar inevitável – e inconsciente – do corpo [...], que é a própria mente, e que é antes de tudo o próprio sentir, este que afinal é um modo do pensar” (p. 112). Sentir é, portanto, um modo do pensar, um pensar inevitável e inconsciente do *corpo-e-sua-ideia*. Já as explicações ou compreensões que damos às causas do que sentimos se dá por meio do pensar reflexivo que é chamado por Spinoza de *ideia da ideia*. Se a ideia do corpo é este sentir/pensar inevitável do corpo, a ideia da ideia é a capacidade da mente de tomar a ideia do corpo como objeto de reflexão.

Na filosofia de Spinoza, o conceito de *conatus* é definido como “o esforço pelo qual toda coisa [e, portanto, todo indivíduo] tende a perseverar no seu ser” (SPINOZA, 1989a, p. 117). Esse esforço de perseverar em seu ser é uma expressão singular da única substância que constitui o mundo: “A potência do indivíduo é assim uma expressão singular da potência da substância que a constitui e na qual ela se constitui” (MARTINS, 2018, p. 123). Spinoza (1989b) escreve também que “entendemos [...] por vida a força pela qual as coisas perseveram em seu ser” (p. 24). Esse esforço individual pelo qual cada coisa singular e, portanto, todo indivíduo tende a perseverar no seu ser, o *conatus*, “confunde-se com sua própria vida” (MARTINS, 2018, p. 123). Isso quer dizer que todo indivíduo, na medida em que vive, “busca aumentar sua potência de agir e de pensar, isto é, sua potência de ser e existir” (idem).

O indivíduo, que para Spinoza é o *corpo-e-sua-ideia*, está sempre em constante mudança, uma vez que não existe um corpo que não seja afetado por outros corpos. Assim, um corpo só existe de maneira relacional, cada qual com seu *conatus*, seu esforço por perseverar em seu ser. Isso quer dizer que, para Spinoza (1989a), nada que constitua essencialmente a vida de um indivíduo pode contrariar sua potência de ser e existir. Nossa potência de agir só pode

ser diminuída por uma causa exterior e isto pode ocorrer uma vez que “as causas exteriores podem nos fazer crer – imaginar – que devemos (ou deveríamos) ser de uma forma que não somos nem seremos” (MARTINS, 2018, p. 123).

Essa compreensão de Spinoza sobre afeto, corpo-e-sua-ideia e *conatus* oferece uma perspectiva rica para o ensino de canto, pois enfatiza a integração entre corpo e mente, a importância das experiências afetivas e o esforço contínuo dos indivíduos para aumentar sua potência de agir e pensar, ou seja, sua potência de ser e existir. Essa abordagem pode contribuir para práticas pedagógicas no ensino de canto, considerando a complexidade e a interdependência dos aspectos corporais, afetivos e reflexivos envolvidos no processo de aprendizagem.

## 5.2 CORPO E VONTADE DE POTÊNCIA PARA NIETZSCHE

No *Dicionário Nietzsche*, organizado por Marton (2016), Salanskis (2016) afirma que o corpo “é uma organização pulsional hierarquizada, que obedece à lógica da vontade de potência, e não é menos psicológica do que fisiológica” (p. 159). Para entendermos essa definição, é necessário que compreendamos o que Nietzsche quer dizer com *organização pulsional hierarquizada*, com *vontade de potência* e com essa ideia de que o corpo é tanto psicológico quanto fisiológico.

No mesmo dicionário, Marton (2016) descreve a *vontade de potência* como sendo “a qualidade de todo acontecer” (p. 425) que se caracteriza por forças que buscam efetivar-se. Na teoria das forças, elaborada por Nietzsche em escritos posteriores à *Assim falou Zaratustra*, a força “só existe no plural; não é em si, mas em relação a; não é algo, mas um agir sobre” (MARTON, 2010, p. 52). As forças não efetivam alguma coisa se não a si mesmas, elas são o seu próprio exercer-se e efetivar-se. Elas próprias não são alguma coisa que age no mundo, elas são sua própria efetivação: “A vontade de potência é o impulso de toda força a efetivar-se” (MARTON, 2016, p. 424). As forças só se exercem porque encontram-se umas com as outras e esse encontro se caracteriza pelo conflito. A vontade de potência é a tentativa da força de submeter outras forças que a ela se opõem e colocá-las a seu serviço. Uma força é, portanto, a resistência da outra. Nestes termos, o mundo se apresenta como pleno vir-a-ser:

[...] a cada mudança se segue uma outra, a cada estado atingido sucede um outro. Totalidade permanentemente geradora e destruidora de si mesma, o mundo não constitui, porém, um sistema. Pluralidade de forças, tampouco se apresenta como mera multiplicidade. O mundo é antes um processo - e não uma estrutura estável [...]. Totalidade interconectada de quanta dinâmicos ou, se se quiser, de campos de força instáveis em permanente tensão, o mundo não é governado por leis, não cumpre

finalidades, não se acha submetido a um poder divino - e mais: sua coesão não é garantida por substância alguma. Se permanece uno, é porque as forças, múltiplas, estão todas inter-relacionadas (MARTON, 2010, p. 54).

Marton exemplifica como este conflito entre forças se dá no mundo orgânico, ou seja, nos seres vivos em geral e, portanto, também no ser humano: “Com o combate, uma célula passa a obedecer a outra mais forte, um tecido submete-se a outro que predomina, uma parte do organismo torna-se função de outra que vence – durante um tempo” (MARTON, 2016, p. 424). A luta entre forças propicia, portanto, hierarquias sempre provisórias que fazem surgir novas formas. A vontade de potência é, portanto, uma força criadora, ela cria formas. Esta é, pois, a definição dionisíaca do mundo tal como Nietzsche compreende.

Na leitura de Marton, as forças se manifestam no mundo orgânico como impulsos. Na leitura da autora, os impulsos “são uma ramificação orgânica da vontade de potência” (2016, p. 270). E é nesse sentido que podemos pensar que o corpo como uma organização pulsional hierarquizada. O corpo, como parte do mundo, é caracterizado por uma multiplicidade de impulsos que tensionam entre si e que, como fruto desse embate, estabelecem hierarquias sempre provisórias. Essa hierarquia é que cria formas que nos dão a aparência de unidade. Na filosofia de Nietzsche, essa unidade é sempre provisória, uma vez que os impulsos seguem em conflito e a hierarquia que foi estabelecida pode ser sempre substituída por uma outra.

O corpo, entendido como organização pulsional, é um “complexo de impulsos em combate constante entre si” e “o psicológico também é produto desses impulsos, que se apresentam na forma de sentimentos, pensamentos e afetos” (MARTON, 2016, p. 271). Em *Assim falou Zaratustra*, subvertendo as ideias metafísicas que separam o corpo da alma, Zaratustra defende, na primeira parte do livro, uma concepção de corpo na qual a alma é apenas uma palavra para um algo no corpo:

Aos desprezadores do corpo desejo falar.

[...]

“Corpo sou eu e alma” – assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

[...]

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.

“Eu”, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer – é teu corpo e sua grande razão: essa não diz Eu, mas faz Eu.

[...]

Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmão, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido – ele se chama Si-mesmo. Em teu corpo habita ele, teu corpo é ele.

[...]

O corpo criador criou para si o espírito, como uma mão de sua vontade (NIETZSCHE, 2018 [1883/85], p. 33-34).

Neste trecho, Zaratustra propõe uma compreensão do ser humano onde a sua integralidade reside no corpo, e nada além dele. Conforme esta abordagem, a “alma” (ou “espírito” ou “Eu”) é apenas uma parte do corpo, produzida por uma hierarquização pulsional. Dessa forma, Nietzsche dissolve a dualidade corpo-alma e inverte a concepção, tornando a alma um instrumento e brinquedo do corpo, sendo ela própria também corpo. A alma não é algo autônomo, mas sim uma parte do corpo, destinada a servi-lo.

Assim, apesar de Nietzsche realizar esta inversão conceitual na qual parece haver uma mera troca de quem é o instrumento de quem (em vez do corpo, é a alma que é um instrumento), o filósofo não opera em termos metafísicos dicotômicos. Ao afirmar que a alma é apenas uma palavra para um algo no corpo, Nietzsche mostra que sua inversão visa dissolver conceitualmente a dicotomia: “corpo sou eu inteiramente”, um corpo que inclui a alma, um corpo “anímico”. Mestre na arte de filosofar de forma combativa, Nietzsche realiza esta inversão para afirmar, ao mesmo tempo, uma oposição frente à concepção filosófica tradicional de que o corpo é o instrumento da alma e uma dissolução dessa dualidade.

Num primeiro momento, pode parecer que, com isso, Nietzsche afirma uma posição materialista. Mas não se trata disso. O corpo para Nietzsche não se limita à ideia de organismo da Biologia e nem se apresenta como um substituto da alma, como uma nova categoria metafísica. E Nietzsche tampouco abandona a ideia de alma, visto que compreende que esse termo pode ter outros significados para além de um uso dogmático. Para Nietzsche, este corpo anímico é a única realidade do ser humano.

A ideia de que existe um “eu” como sendo aquele que está por trás da ação e que remete a nós mesmos como responsáveis por nossos atos, essa ideia do eu é para Nietzsche fruto de uma mitologia gramatical. Quem diz que por trás da ação é preciso um sujeito é a gramática, trata-se de um preconceito gramatical. Aliás, a conclusão de Descartes de que se há pensamento, logo existe um eu que pensa é, para Nietzsche, fruto desse engano da gramática. Essa ideia de que existimos como uma unidade que age no mundo é meramente uma aparência de unidade fruto daquela hierarquização dos impulsos. Isso não quer dizer que não experimentamos a existência dessa forma: trata-se de uma ilusão necessária para a vida humana. A partir da compreensão que Nietzsche tem sobre a vontade de potência, ele “abandona a suposição de um sujeito único e trabalha com a hipótese de uma pluralidade de ‘sujeitos’, cuja

combinação provisória e luta permanente constituem o próprio ‘fundamento’ dos pensamentos e da consciência humana” (RUBIRA, 2016, p. 388). O corpo anímico que somos nós é, portanto, este dionisíaco cuja unidade aparente é fruto de uma hierarquização provisória de impulsos.

Para Nietzsche, o que chamamos de “vontade” não é apenas o comando de uma “alma” sobre o corpo. O filósofo compreende que o “querer” é “antes de tudo, algo complicado, algo que somente como palavra constitui uma unidade” (NIETZSCHE, 2005 [1885/86], p. 23). Na direção de uma compreensão mais “complicada” do que é a vontade, em *Além do bem e do mal* (1886), Nietzsche afirma o seguinte: “Um homem que quer - comanda algo dentro de si que obedece, ou que ele acredita que obedece” (NIETZSCHE, 2005, p. 23). Acampora (2018) desdobra esta afirmação de Nietzsche da seguinte forma:

Todo ser que possui vontade é composto por partes que comandam e partes comandadas. O que chamamos de *vontade* é não *apenas* o comando de uma entidade atomizada; é a expressão de que algumas partes comandam outras partes dentro da complexa organização que se é (ACAMPORA, 2018, p. 160-161, grifos da autora).

A vontade é, portanto, o comando de “uma parte do corpo” sobre si mesmo e este comando pode vir de diferentes partes do corpo. Segundo Acampora (2018), “[...] embora sejamos comandantes, somos também o que é *comandado*; na vontade, *ser comandado* nos constitui igualmente; é, também, parte de quem *verdadeiramente somos*” (p. 160-161, grifos da autora). “Em todo querer”, diz Nietzsche, “a questão é simplesmente mandar e obedecer” (2005, p. 24). Assim, mesmo uma vontade que venha da “alma” e que vise algum comando sobre o corpo é ainda um querer do corpo: uma vontade de controle sobre si mesmo. Pensar em um cantor ou cantora como um corpo anímico nestes termos é precisamente conceber que as ordens de comando necessárias para cantar vem deste corpo anímico e não de um(a) suposto(a) cantor(a) que controla o corpo como se ele fosse um instrumento.

### 5.3 PSICOSSOMA, SELF E FALSO SELF PARA WINNICOTT

Para Winnicott, o indivíduo é um corpo pensante, em seus próprios termos, um psicossoma. Isto implica pensar que o indivíduo é “um corpo, sendo que a psique e o soma não devem ser distinguidos um do outro, exceto quanto à posição a partir de onde olhamos” (WINNICOTT, 2021, p. 410). O que define a psiquê é justamente a sua inseparabilidade do soma: ela é a “elaboração imaginativa das partes, sentimentos e funções somáticos” (idem). Como bem observa Martins (2018), esta compreensão acerca do soma e da psiquê como sendo inseparáveis e cuja diferenciação conceitual só se apresenta como ponto de vista (a posição a

partir de onde olhamos) é muito semelhante às compreensões de Spinoza de corpo-e-sua-ideia e de ideia do corpo.

Para Winnicott (2021), “o corpo vivo [...] é sentido pelo indivíduo como formando o cerne do self imaginativo” (p. 411) e, no entanto, no caso das primeiras vivências de um bebê, um fracasso do ambiente e de suas cuidadoras e cuidadores pode produzir “uma hiperatividade do funcionamento mental” (p. 413). Winnicott afirma que no crescimento excessivo da função mental “surge uma oposição entre a mente e o psicossoma, pois em reação a este estado ambiental anormal o pensamento do indivíduo assume o poder e passa a coordenar os cuidados dispensados ao psicossoma” (idem). Winnicott entende que um resultado comum deste cuidado errático para com o bebê nos estágios iniciais é que “o funcionamento mental passa a existir por si mesmo”: “Trata-se de um estado de coisas extremamente desconfortável, sobretudo porque a psique é ‘seduzida’ para transformar-se nessa mente, rompendo o relacionamento íntimo que originalmente existia entre ela e o soma. Disso resulta uma psique-mente, que é patológica” (WINNICOTT, 2021, p. 414). Segundo Martins, nesses casos:

[...] a atividade mental (a ideia da ideia, nos termos de Spinoza) não servirá mais para compreender o que se passa na relação com o ambiente, de modo a tornar tolerável e suportável as falhas ambientais [...]; mas sim, a atividade mental servirá como escape da realidade psíquica, das contrariedades e dores, criando para si narrativas, defesas maníacas, interpretações que não correspondem à ideia do corpo, ao que se está sentindo realmente (MARTINS, 2018, p. 120).

Esta hiperatividade do funcionamento mental gera uma dissociação entre o psicossoma e a mente que passa operar defensivamente de forma separada dos afetos, tomando como objetos de reflexão apenas as ideias das ideias, num distanciamento mental da realidade sentida. Segundo Martins:

Uma vez estabelecida a ideia inadequada de que corpo e mente são opostos, essa oposição passa a ser vivenciada e tem efeitos sobre o psiquismo e a afetividade do indivíduo: afinal, uma vez estabelecida na mente a dissociação baseada no medo do descontrole, de fato toda pulsão passa a ser tomada como descontrole. O que produz o descontrole, no entanto, é o medo e os afetos passivos que sua ameaça desperta, e não o corpo ou as pulsões (MARTINS, 2018, p. 121).

Os fenômenos mentais dissociativos, diz Martins (2018), “geram diminuição da potência de agir e pensar, de existir, despotencializam, enfraquecem, mesmo que aparentemente tudo pareça socialmente ir bem” (p. 122). Em casos ou períodos mais graves, “o indivíduo ao invés de ser, ocupa todo o seu tempo em sobreviver, em defender-se internamente, em dar conta dos conflitos e traumas internos” (p. 122).



Para Winnicott, se “a mãe não consegue proteger o bebê de fenômenos que excedem a habilidade de compreensão do bebê, se o bebê não tem um mundo simples se apresentando a ele, ele se sentirá impotente diante das frustrações” (MARTINS, 2018, p. 122). O bebê adoce quando, por medo de um ambiente sentido como invasivo e hostil, desenvolve uma dissociação entre a mente e o psicossoma, fazendo do processo intelectual a sede de um *falso self*. No entanto, se a mãe consegue fazer com que as frustrações experienciadas pelo bebê não excedam a sua capacidade de compreensão, a atividade mental do bebê “transforma o [incontornável] relativo fracasso de adaptação em um sucesso adaptativo” (WINNICOTT, 1949, p. 425 apud MARTINS, 2018, p. 122) possibilitando que o psicossoma seja sentido como a sede de um verdadeiro self. Então, para Winnicott, de um lado, existe a possibilidade de desenvolvimento de um falso self que se dá na dissociação entre mente e psicossoma e, de outro, a possibilidade de desenvolvimento de um verdadeiro self que se dá na compreensão das frustrações vivenciadas.

Podemos relacionar esta compreensão winnicottiana de que a dissociação entre mente e psicossoma é vivenciada como uma ruptura patológica do relacionamento íntimo originário entre a psiquê e o soma com aquilo que Nietzsche chamou de “má consciência” como processo de “interiorização” do ser humano na *Segunda dissertação da Genealogia da moral*: “Vejo a má consciência como a profunda doença que o homem teve de contrair sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu – a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz” (NIETZSCHE, 2009 [1887], p. 67). Nesta leitura de Nietzsche, em algum momento da história da humanidade, a vida em sociedade surgiu como uma mudança radical que tirou o contato direto dos seres humanos com os seus instintos e passou a exigir deles necessariamente algum nível de controle sobre si mesmos. Não podendo mais ser guiados por seus “impulsos reguladores e inconscientemente certos – estavam reduzidos a pensar, inferir, calcular, combinar causas e efeitos, reduzidos à sua ‘consciência’, ao órgão mais frágil e mais falível!” (idem). Além disso, nesta leitura nietzscheana, estes impulsos instintivos não cessaram de fazer suas exigências: “no essencial tiveram de buscar gratificações novas e, digamos, subterrâneas. Todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro – isto é o que chamo de interiorização do homem: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua ‘alma’” (idem). Para Nietzsche, portanto, a própria ideia de que temos uma alma pode ser compreendida como fruto de um movimento psíquico diante de uma ruptura com os nossos instintos. Não direcionando-se mais “para fora”, eles “voltam-se para dentro”, criam a interiorização do ser humano. Com isso, nos voltamos para

nós mesmos, nos vemos distantes do corpo e controlamos não mais uma presa ou um inimigo silvestre, mas a nós mesmos. É assim que, em alguma medida, concebemos a vida humana em sociedade e assim também pode ser compreendida a formação artística e, no nosso caso, o ensino de canto: o que fazemos como professores(as) e cantores(as) pode acabar exigindo de nossas alunas e alunos algum tipo de distanciamento do corpo e de controle sobre ele.

Na abordagem que defendemos aqui, essa relação com a cultura, em especial o processo de aprendizado de canto, não precisa se dar como uma ruptura com o caráter instintivo ou espontâneo da nossa existência e, portanto, estar ligada a uma espécie de doença inevitável da humanidade vivendo em sociedade. Como Winnicott nos ajuda a pensar, essa experiência de ruptura e, portanto, de dissociação entre quem canta e seu corpo só se dá na medida em que experimentamos que nossa espontaneidade não tem lugar nos ambientes em que estamos, em especial, quando isso ocorre nos estágios iniciais de nossas vidas. Na medida em que o tempo de cada aprendiz é respeitado, é possível que o processo de aprendizado de canto ocorra dentro de um horizonte de saúde psíquica e, portanto, de criação de sentidos afirmativos para a própria existência.

Estes conceitos imanentes ajudam a pensar o corpo no ensino de canto para além da metáfora instrumental predominante. Do ponto de vista da imanência, a percepção do corpo como um instrumento só se dá dentro de um funcionamento psíquico defensivo, reativo e de controle. Em vivências de *ser* (para Winnicott), de *alegria ativa* (para Spinoza) e de *afirmação da vida* (para Nietzsche), corpo-e-alma são vivenciados de forma integrada e não-separável. Assim, no ensino de canto, a identificação da utilidade e dos limites da metáfora instrumental do corpo se mostra importante para o problema do niilismo e a criação de novas formas de se compreender o corpo que contemplem a perspectiva imanente no ensino de canto se mostra como contribuição possível para a não promoção do niilismo ou ainda para a sua superação. Considerando estes conceitos imanentistas, propomos que corpo e cantor(a) sejam compreendidos de forma integrada. Do ponto de vista conceitual, julgamos importante entender que, quando se fala de quem canta, pressupõe-se que é um corpo, um corpo-cantor(a), um corpo cantante.

#### 5.4 NIILISMO DE BASE AFETIVA NO ENSINO DE CANTO

Martins (2018), por meio de uma interpretação que integra as filosofias de Spinoza e Nietzsche e a psicanálise de Winnicott, traz uma compreensão do niilismo como sendo um adoecimento psíquico que se apresenta como sentimento de futilidade da existência e de falta

de confiança em si mesmo e no ambiente. Este estado niilista, quando agravado, impede que a pessoa se relacione espontânea e criativamente com a realidade compartilhada e com os desafios da existência. Este estado tem origem numa tendência geral à defesa psíquica (*reação*) do indivíduo que se dá quando o ambiente é percebido como hostil. Como forma de nos defendermos psiquicamente de realidades afetivas que nos parecem difíceis de suportar, oferecemos consciente e/ou inconscientemente explicações falsas que substituem imaginariamente o que foi vivenciado; quanto mais esse tipo de defesa psíquica se repete, tanto mais nos distanciamos imaginariamente daquilo que sentimos e nos refugiamos nos parâmetros já assimilados.

Transpondo para o ensino de canto, o ambiente pode ser percebido como hostil, por exemplo, quando quem está aprendendo a cantar se sente julgado ou quando os desafios e exigências postas por quem ensina geram frustrações excessivas. Neste caso, a reação se caracteriza por um envolvimento de controle e de busca por segurança por meio de um domínio da linguagem musical e da técnica vocal que inibe a espontaneidade de quem aprende. Neste trabalho, não identificamos práticas pedagógicas que sejam intrinsecamente niilistas no ensino de canto, mas sim ressaltamos que o niilismo pode derivar dos modos como quem aprende se afeta com as propostas pedagógicas em geral. Isso quer dizer que uma mesma proposta pedagógica pode gerar experiências afetivas diferentes em cada pessoa e até mesmo em uma mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida. No ensino de canto, um afastamento imaginário daquilo que sentimos faz com que percamos a sensorialidade, a espontaneidade e a criatividade como parâmetros de referência para o desenvolvimento do canto, o que resulta nos efeitos niilistas que buscamos descrever anteriormente com o auxílio de Bowman (2005).

Nessa abordagem afetiva que assumimos a partir da interpretação de Martins (2018), a saída do niilismo e, portanto, a possibilidade de se criar sentidos afirmativos para a existência se dá quando o ambiente é percebido como acolhedor e o indivíduo percebe que não precisa se defender psiquicamente. Isso pode ser explicado em termos de confiança no ambiente de aprendizado que inclui quem nos ensina e tudo aquilo que é proposto em termos de meios pedagógicos, práticas musicais, expectativas, valores, crenças, julgamentos e exigências. Quando há confiança no ambiente de aprendizado, o indivíduo sente que pode agir espontaneamente, ser ele mesmo e interagir de forma criativa com os desafios que surgirem. É possível sim pensarmos que algumas propostas possam favorecer experiências significativas para mais pessoas que outras propostas, mas isso não é determinado absolutamente por um modelo pedagógico que supostamente promova uma afirmação da vida para todas e todos que

desejam aprender a cantar, uma vez que cada uma e cada um pode se afetar diferentemente com os mesmos ambientes de ensino.

Nas sessões seguintes deste capítulo, buscamos descrever a relação entre a qualidade afetiva do ambiente de ensino de canto e a criação de sentidos que tornam o aprendizado significativo ou, ao contrário, a redução da experiência afetiva a ideais técnico-estéticos que tornam niilista este processo.

#### **5.4.1 O sentir e a sua compreensão no aprendizado de canto**

Aprender a cantar envolve sentir o que se passa conosco. Mesmo que este sentir ocorra de forma inconsciente, quando estamos em um processo de aprendizado de canto, vivenciamos diferentes sensações que envolvem este processo. Trata-se da realidade sentida e vivenciada por nós a cada instante. Além deste inevitável sentir, aprender a cantar, assim como outras atividades humanas, envolve tentar compreender as causas daquilo que sentimos. Assim, cantar envolve sentir e compreender a causa do que se sente, mesmo que isto ocorra sem que tenhamos consciência destes processos.

Essa busca por compreender o que se passa conosco se efetiva nas interpretações que realizamos sobre os efeitos que vivenciamos. No entanto, como Martins (2018) afirma, o fato de sentirmos um efeito “não garante que entendamos as causas desse efeito. E na busca por compreendê-las, ora conseguimos entendê-las de fato, em sua imanência, ora não” (p. 111). Segundo Martins, quando não conseguimos compreender as causas desses efeitos, tendemos a explicá-las por associações indevidas, inapropriadas: “buscamos explicar o efeito por algo que nos pareça lógico ou aparentemente coerente, e nos damos por satisfeitos com a explicação imaginada” (p. 111). Assim, quando não somos capazes de compreender as causas do que sentimos, tendemos a operar uma dissociação entre as impressões vivenciadas e as ideias que, através da imaginação, explicam as causas destas impressões.

O que pensamos e, portanto, os sentidos, significados e valores que produzimos sobre o nosso processo de aprendizado de canto são interpretações que fazemos acerca do que vivenciamos e sentimos; e estas interpretações podem tanto ser uma compreensão das causas reais do que sentimos, quanto podem ser explicações dissociadas destes afetos. Se isto ocorre mais de um jeito ou de outro, ou seja, se tendemos a compreender aquilo que sentimos ou a oferecer para nós mesmos explicações falsas, isto caracteriza todo o nosso processo de aprendizado.

Segundo Martins (2018), ao encontrarmos explicações falsas, aderimos ou consentimos a elas sem que percebamos porque “encontrar uma causa apazigua nossa busca e

insegurança” e também porque “no mais das vezes a própria causa imaginada, em seu conteúdo, exerce uma função de defesa do psiquismo contra explicações reais ou verdadeiras, caso essas pareçam incômodas ou difíceis de assumir ou suportar” (p. 111-112). As explicações falsas podem, portanto, exercer uma função de defesa psíquica frente a compreensões da realidade que não conseguiríamos suportar ou que ao menos nos parecem difíceis de suportar.

Ocorre que adotar explicações falsas não elimina a realidade do sentimento. Uma vez que a realidade psíquica e afetiva não foi compreendida, “a explicação imaginada a substituirá imaginariamente, e essa denegação, autoengano ou refúgio tem efeitos psíquicos” (p. 113). Segundo Martins, essa substituição torna a realidade sentida ainda mais inconsciente, podendo criar novas impressões desconhecidas pelo indivíduo. A consciência tende a substituir as realidades sentidas por defesas psíquicas e interpretações, levando a uma desconexão da realidade vivida e à crença de que a falsa explicação é mais verdadeira que o real. Assim, quando operamos principalmente por defesas psíquicas, tendemos a nos fechar para a novidade daquilo que sentimos a todo instante, tendo a percepção de que o mundo se apresenta como sempre o mesmo, igual a aqueles parâmetros que um dia já assimilamos.

#### **5.4.2 Confiança, ação e reação no ensino de canto**

Dentre os diversos afetos que sentimos ao longo de nossos processos de aprendizado de canto, consideramos que uma compreensão sobre o afeto de frustração nos ajuda a identificar aspectos importantes para a questão do niilismo no ensino de canto. A compreensão acerca da frustração no ensino de canto é importante uma vez que o modo como se dá este afeto é determinante de todo o tipo de envolvimento que estabelecemos com o processo de aprender a cantar.

Uma vez que a realidade que vivenciamos da nossa voz e do nosso corpo quando cantamos não corresponde sempre às nossas expectativas, é inevitável que nos frustremos em alguma medida quando buscamos aprender a cantar. As frustrações podem ser vivenciadas também quando os desafios propostos por quem ensina estão acima ou abaixo das expectativas por nós criadas. Pode ser que nos frustremos muito pouco e que a frustração não seja uma questão na nossa vida de aprendizes. No entanto, consideramos que faz parte de aprender a cantar sentir algum nível de frustração, mesmo que isso não se torne um problema em todos os casos.

Ocorre que as frustrações podem ser de um nível que consigamos suportar, mas também podem ser ou nos parecer muito difíceis. A questão central aqui é que os modos como se dão as vivências de frustração no processo de aprendizado de canto são determinantes dos

tipos de interpretação que somos capazes de fazer deste processo que vivenciamos; e se isto ocorre de um jeito ou de outro, as interpretações que seremos capazes de fazer terão características distintas que refletem duas tendências gerais que podem ser entendidas como sendo, se considerarmos os conceitos de Winnicott, as tendências psíquicas de *ser* e a de *reagir* ou, se considerarmos os conceitos de Spinoza, as *ações* e as *paixões*.

Se nossas expectativas são muito altas se comparadas com a realidade que vivenciamos, se percebermos que quem está nos ensinando tende a ser invasivo, nos julgando, impondo sua forma de pensar sobre nós ou, ainda, antecipando em demasia as dificuldades musicais neste processo de aprendizado, nossas frustrações podem ser ou, pelo menos, podem nos parecer muito difíceis de suportar, o que faz com que não sintamos confiança no ambiente de aprendizado e em nós mesmos. Não havendo um sentimento de confiança de que podemos nos manifestar de forma espontânea quando cantamos, tendemos a nos defender psiquicamente, ou seja, a reagir. A *reação*, em Winnicott, é uma defesa desenvolvida pelo psiquismo “para sobreviver psiquicamente às invasões do meio” (MARTINS, 2018, p. 129). Segundo Winnicott, quando o ambiente é vivenciado pelo indivíduo como ameaçador, invasivo, impositivo ou ausente, “em vez de uma série de experiências individuais, o que há é uma série de reações a invasões” (WINNICOTT, 1990, p. 365 apud MARTINS, 2018, p. 129).

Esta compreensão winnicottiana acerca do que é uma reação é semelhante à proposta de Spinoza acerca dos *desejos passivos*, que ele nomeia de *paixões*. As paixões, segundo Spinoza, só se relacionam com a mente “à medida que esta concebe inadequadamente as coisas” (SPINOZA, 2019, p. 204). As paixões não são explicadas por nossa própria potência (*conatus*), mas pela potência do que é externo a nós. O desejo passivo diz respeito a uma suposta impotência (sempre imaginária) e caracteriza uma forma passiva de nos afetarmos, que se dá por uma falsa compreensão dos estímulos externos sentidos em nosso corpo. Isto se dá em uma redução psíquica da realidade vivenciada às explicações já conhecidas que, muitas vezes, são consolidadas em nosso meio social e por nós aceitas. Winnicott nos ajuda a compreender como este funcionamento psíquico tem como base a vivência de um ambiente percebido como hostil.

Os desejos passivos são estas reações do indivíduo aos estímulos externos que caracterizam o que Spinoza chamou de *afetos passivos*. Neles, a potência do indivíduo será apenas a causa parcial de seus afetos. Esta parcialidade “se refere ao fato de que o indivíduo não ficou indiferente ao estímulo externo, mas, precisamente, reagiu a ele, ou seja, o estímulo externo provocou nele ainda que não conscientemente uma reação de defesa e de desejo, porém um desejo passivo” (MARTINS, 2018, p. 130). Os afetos passivos podem aumentar ou diminuir

nossa potência, o que caracteriza a distinção, para Spinoza, entre *alegria passiva* e *tristeza*. Uma vez que a *tristeza*, para Spinoza, é uma diminuição da potência do indivíduo, ela não é nunca explicada por esta própria potência, ou seja, é sempre um afeto passivo.

Durante o aprendizado de canto, a vivência de frustrações excessivas pode levar à criação de falsas explicações para os desconfortos experimentados, como, por exemplo, a ideia difundida socialmente de que não temos talento para cantar. Esta crença, no entanto, nos afasta das causas reais de nossa frustração, como o fato de termos sido julgados ou de não termos atingido nossas expectativas elevadas quanto ao nosso cantar, dentre outras causas possíveis. Assim, quando experimentamos frustrações excessivas durante o aprendizado de canto, podemos cair na armadilha de explicar para nós mesmos ou para os outros que sua causa é a falta de talento, dentre outras explicações falsas. Essa ideia, que é amplamente difundida na sociedade, é limitante e pode oferecer uma falsa explicação para a nossa frustração, aliviando nossa busca por compreendê-la, mas distanciando-nos das causas reais.

Quando obtemos sucesso no resultado sonoro-vocal, podemos ser tentados ainda a atribuir esse sucesso à existência de dom. No entanto, essa explicação equivocada só oferece uma segurança temporária e, ao invés de nos ajudar a aprender e superar desafios futuros, pode se transformar em uma acusação imediata de fracasso caso encontremos outra frustração. Entendemos assim que as defesas psíquicas, criadas em resposta a intensas frustrações, podem prejudicar o aprendizado do canto. Essas defesas, manifestas em explicações falsas, tendem a se transformar em constantes julgamentos baseados em nossas expectativas de desempenho. Estas explicações falsas tendem a gerar efeitos negativos, ou no máximo temporariamente positivos, já que proporcionam satisfação apenas em situações sem frustração, onde as expectativas e a realidade vocal estão alinhadas. Independentemente dos resultados, a alegria alcançada é passiva, uma vez que é condicionada por fatores externos, ao invés de resultar de nossa própria potência.

Por outro lado, se as frustrações que vivenciamos tendem a estar em um nível que conseguimos suportar, poderemos nos sentir confiantes no ambiente de aprendizado de canto e em nós mesmos e poderemos adaptar nossas expectativas e nossa forma de interpretar o que sentimos, nos apropriando dos novos elementos e desafios que se apresentam neste processo. Não havendo necessidade de nos defendermos psiquicamente do ambiente, podemos interpretar espontaneamente aquilo que vivenciamos e podemos nos engajar na criação de significados que sejam afirmativos de nossa vida singular como cantoras e cantores aprendizes. Nos termos de Spinoza, podemos *agir*. Nos termos de Winnicott, podemos *ser*.

As *ações* são aquelas que se dão por uma compreensão da realidade sentida e vivenciada, por meio de uma adaptação das nossas explicações já consolidadas, adaptação esta que se dá por uma incorporação dos fatos vivenciados no aqui-e-agora na nossa forma de pensar. Estas ações do indivíduo que se dão na interação com o outro caracterizam o que Spinoza chamou de *afetos ativos*. Para Martins, a partir de conceitos discutidos por Spinoza, o que faz um afeto ser ativo:

[...] é o fato de na interação com o outro o efeito dessa interação expressar nossa própria potência [...]; ou seja, quando estamos sendo, quando nos apropriamos da interação com as coisas e o afeto resultante é portanto uma criação, uma mistura dos elementos da realidade compartilhada e das associações singulares – isto é únicas e portanto originais – que nos vêm à mente (MARTINS, 2018, p. 131).

Spinoza define afetos ativos como sendo sempre experienciados como um aumento de potência, uma alegria, enquanto afetos passivos podem tanto aumentar quanto diminuir a potência, podendo resultar, portanto, em alegria ou tristeza. Martins (2018) argumenta que a diferença crucial está entre a passividade e a atividade dos afetos de alegria.

As *alegrias passivas*, de acordo com Martins (2018), são afetos de aumento de potência “motivados por causas externas; são portanto reações. Reagir implica alegria e prazer em resposta a um outro percebido, por exemplo, como um agressor, ou a um acontecimento sentido como um obstáculo a ser vencido” (p. 130). Visto que a alegria passiva só se dá na situação em que dependemos dos obstáculos e do risco de não sermos reconhecidos, de falharmos e de não sermos vitoriosos, além de ter o aspecto de aumento de potência, a alegria passiva gera também tristezas. A tristeza que acompanha a alegria passiva se dá por que “não se ganha sempre” e porque “mesmo a vitória é uma vitória contra o outro ou o obstáculo, que mostra indiretamente que somos bons etc., mas que não é a expressão direta de nossa própria vitalidade e potência” (MARTINS, 2018, p. 130-131).

As *alegrias ativas* ocorrem também como resultado de uma relação com o que é externo a nós, mas são explicadas apenas por nossa própria potência. O que ocorre é que a alegria ativa não é determinada pelos estímulos externos, mas “pelo nosso corpo, por nossa mente, por nossa potência, que assim se enriquece com a relação, que nos estimula e faz pensar e criar ao invés de submeter-nos a eles passiva ou reativamente” (p. 131).

“Na alegria ativa”, diz Martins (2018), “sentimo-nos potentes – Winnicott diria: ‘vivos’” (p. 131). “Na alegria passiva”, segue o autor, “sentimo-nos vitoriosos contra um obstáculo, um suposto obstáculo que impedia a alegria ativa que no entanto não advém sozinha da retirada do obstáculo externo – causando, nos termos de Winnicott, um sentimento de



‘futilidade da existência’” (idem). Esse sentimento de futilidade da existência que pode advir das alegrias passivas é resultado da existência de um *falso self*, que se sustenta somente como reação ao que nos é externo. O sentimento de futilidade da existência é, nos termos de Martins (2018), um niilismo que, nestes casos, “permanece por trás da alegria (passiva) aparente” (p. 132). Segundo Martins (2018), este sentimento de futilidade da existência e, portanto, de niilismo, pode estar presente em um indivíduo que vive sobre a base de um falso self que, ainda assim, “pode levar uma vida de acordo com as expectativas sociais, com os valores sociais, ter sucesso e alegrias passivas, estar ‘quites’ com o que se espera dele e com o que ele espera de uma vida bem sucedida” (p. 132). No entanto, nestes casos, estas alegrias escondem um estado geral de niilismo.

Assim, os modos como se dão as vivências de frustração no processo de aprendizado de canto, se são suportadas por nós ou não, são determinantes do tipo de interpretação que somos capazes de fazer daquilo que sentimos. E os modos como se dão estas interpretações são determinantes de todo o tipo de envolvimento que estabeleceremos com o processo de aprender a cantar. Se as frustrações que vivenciamos tendem a estar em um nível que conseguimos suportar, poderemos *ser* (ou ter *afetos ativos*), ou seja, poderemos adaptar nossa forma de pensar, nossas expectativas e nossa forma de interpretar o que sentimos, nos apropriando criativamente dos novos elementos e desafios que se apresentam no aprendizado de canto. Agora, se estas frustrações nos parecerem incômodas ou difíceis de suportar, tenderemos a *reagir* (ter *afetos passivos*), a nos defender psicologicamente deste afeto, buscando associar a sua causa a ideias já consolidadas que nos pareçam mais agradáveis e que nos pareçam lógicas e coerentes e, com isso, buscamos tentar ter algum controle sobre a realidade que vivenciamos, encaixando-a nas expectativas e formas de pensar que já nos são habituais.

Tanto na *ação* (para Spinoza) quanto na *reação* (para Winnicott), as nossas formas de pensar já consolidadas, as ideias que já assimilamos e com as quais estamos habituados exercem papéis importantes, mas opostos: na *ação*, aquilo que já trazemos conosco em termos de compreensão da realidade serve para justamente identificar o que há de diferente a cada experiência vivida, possibilitando que nossa forma de pensar se ajuste ao que é real; já na *reação*, os ideais e expectativas já assimilados servem para tentar julgar e tentar ajustar a realidade para que ela se adeque à nossa forma de pensar.

Pensemos no caso hipotético de uma aluna que estuda canto há algum tempo. Durante uma das aulas, ela percebe uma mudança na qualidade da sua voz ao atingir notas mais agudas. Esse é um fenômeno novo e relativamente desconfortável para ela, mas, uma vez que sua

professora não assume uma postura julgadora e ela se sente acolhida e em confiança neste ambiente de aprendizado, ela é capaz de aceitar essa nova realidade vocal sem tentar forçar sua voz a voltar ao que era antes. Com o tempo, ela se torna capaz de acomodar esta e outras realidades vocais que experimenta a cada instante, encontrando meios de incorporá-las em seu canto. Esse exemplo ilustra uma situação em que alguém que está aprendendo a cantar pode ser ela mesma neste processo sem precisar se defender psiquicamente de seu ambiente de aprendizado, tendo, portanto, *alegrias ativas* e experiências de *ser*.

Consideremos o caso também hipotético de um cantor aprendiz que encontra dificuldades para atingir determinadas notas agudas. Este estudante de canto gostaria muito que sua voz alcançasse estas notas porque é nesta região vocal que canta um artista famoso que ele admira. Como ele se sente excessivamente desafiado por seu professor que tende a pautar suas aulas na correção de seus erros, ele não se sente em confiança e esta frustração se torna tão difícil de suportar que seu processo de aprendizado acaba sendo caracterizado por uma tentativa de forçar a sua voz a funcionar como a do seu ídolo. Ele tem uma ideia fixa de como sua voz deve soar, baseada em seus ideais e expectativas pré-estabelecidas e reforçadas pelo professor, e tenta ajustar a realidade para se adequar a essa ideia. Ele não é capaz de relaxar e perceber as potencialidades atuais de sua voz, persistindo em tentar ajustá-la, o que infelizmente resulta em mais tensão e esforço vocal. Neste exemplo, o aluno vivencia predominantemente *tristezas* porque se vê fracassando diante de obstáculos que parecem denunciar sua suposta impossibilidade de cantar.

Caso este mesmo aluno conseguisse chegar a seus objetivos estéticos por meio de um treinamento eficaz, este experimentaria uma *alegria passiva*, ou seja, ainda uma *reação*. Tendo um modelo estético ideal muito arraigado subjetivamente e reforçado por seu professor, o aluno acaba deixando de ser quem é com sua voz e seu corpo para se ajustar ao que é esperado dele, gerando inevitavelmente um sentimento geral niilista. Se sentimos que a forma como nos expressamos vocalmente é julgada pelo ambiente de aprendizado, o controle se apresenta como forma de buscar adequar nossa realidade vocal/corporal aos ideais postos. Se isto ocorre desta forma, a espontaneidade fica inibida e aprender a cantar pode ser encarado como um esforço para sustentar um *disfarce*, uma simulação na qual a performance vocal, apesar de correta, é vivenciada como algo cansativo e pouco significativo.

No entanto, como Winnicott nos ajuda a descrever, quando sentimos que podemos ser nós mesmos quando cantamos e que as delimitações que dizem respeito à correta execução musical são conhecidas e percebidas no nosso próprio tempo, de forma que as pequenas

frustrações vivenciadas são suportadas por nós, podemos ser espontâneos e criativos com esta realidade musical compartilhada. Esta forma winnicottiana de pensar o ensino de canto nos ajuda a pensar o seguinte: mesmo a experiência de controle sobre o corpo pode ser positiva para o aprendizado de canto na medida em que ela é experimentada como apenas uma forma de vivenciar o canto dentro de um contexto mais amplo de confiança no ambiente. Esta consciência sobre os ajustes necessários para que a performance vocal seja correta deve ser apenas uma forma de assimilar o necessário para que aquela experiência continue sendo significativa. Esta pequena frustração, que envolve perceber que a realidade vocal e corporal não corresponde às expectativas criadas por quem ensina e por quem aprende, pode, nesse contexto favorável, ser percebida como um desafio instigante a ser superado cuja *alegria* não se explica unicamente por esta superação, mas pela possibilidade de expandir a potência de nosso cantar.

O mais importante é que a experiência de cantar seja significativa para quem aprende e a consciência antecipada das incorreções de sua performance pode atrapalhar este processo. A experiência de sucessivas frustrações que estão além da capacidade de cada aprendiz de suportá-las pode levar a uma submissão da imaginação aos parâmetros da linguagem musical e de julgamento estético e a uma experiência de distanciamento entre a realidade corporal/vocal vivenciada e a imaginação.

No entanto, como estamos argumentando, *agir* ou *reagir* não é uma escolha que cada um(a) pode fazer deliberadamente porque estas são tendências que dependem da confiança que quem está aprendendo a cantar sente no seu ambiente de aprendizado. Esta confiança depende das dinâmicas psíquicas de cada pessoa e, portanto, de sua capacidade de suportar frustrações. Em primeiro lugar, é preciso observar que essa capacidade de suportar frustrações é sempre singular porque ela diz respeito às experiências afetivas que cada pessoa teve ao longo de sua vida. E, em segundo lugar, considerando o caráter singular dessa dinâmica psíquica, a possibilidade de quem ensina de oferecer experiências nas quais cada aluna e aluno se sinta confiante no ambiente de aprendizado e em seu próprio processo implica adaptar seu ensino para as capacidades das diferentes alunas e alunos que buscam aprender a cantar, uma vez que o seu ensino pode prejudicar ainda mais uma tendência à desconfiança já desenvolvida em alguém ou pode, por outro lado, possibilitar experiências de confiança para essa pessoa.

Cabe evidenciar aqui a relação muito próxima entre a compreensão que Vattimo (2017) tem sobre a obra nietzscheana acerca das duas formas de se compreender o dionisíaco – e, portanto, a produção de aparências – e a interpretação realizada por Martins (2018) que traz a *ação* (na compreensão de Spinoza que corresponde a experiência de *ser*, ao gesto espontâneo,

à criatividade e ao *brincar* para Winnicott) e a *reação* (na compreensão de Winnicott que corresponde aos *afetos passivos* para Spinoza) como tendências psíquicas. O *disfarce* ou a *máscara má* nietzscheana, como diz Vattimo (2017), só se apresenta como produção simbólica e imagética como defesa frente a um mundo que é percebido como hostil. É de forma muito semelhante que Winnicott entende a reação como defesa psíquica a um ambiente percebido como nocivo. Essa compreensão só é possível do ponto de vista da obra nietzscheana quando o filósofo passa a compreender a criação de aparências como sendo algo que é próprio do dionisíaco e que o disfarce é apenas uma forma específica e decadente dessa produção de aparências e que se dá quando o indivíduo acaba por perceber o mundo como sendo perigoso para si. O caráter primordialmente criativo do dionisíaco tem grande proximidade com o conceito de criatividade originária de Winnicott. Ambos estão considerando que, originalmente, somos criativos e que isto só se inibe caso o ambiente seja percebido como nocivo.

A concepção do corpo como instrumento de quem canta pode ser bem compreendida como sendo uma criação apolínea defensiva, um disfarce, na medida em que opera uma separação ilusória entre quem canta e a sensorialidade, separação esta que só se mostra como vantajosa na medida em que é um mal menor frente a experiências afetivas difíceis de suportar. Essa defesa psíquica, se alimentada e reforçada, pode desencadear em vivências niilistas em processos de ensino de canto.

No entanto, esta mesma ideia pode ser fruto de experiências significativas nas quais esta experiência de controle sobre o corpo não se mostra necessariamente como uma defesa psíquica frente a um ambiente percebido como hostil, mas sim uma metáfora que potencializa a experiência com o canto. Interessa, portanto, buscar compreender e sentir junto com quem está aprendendo como cada um(a) se sente no ambiente de aprendizado e os sentidos que são ali produzidos como, por exemplo, as concepções de corpo-voz.

O que queremos evidenciar é que, como professoras e professores de canto, oferecemos diferentes níveis de frustração a nossas alunas e alunos e que cada situação exige uma forma de cuidar dessa experiência afetiva de envolvimento com o canto, uma vez que cada pessoa terá diferentes histórias de vida, bem como diferentes níveis de amadurecimento pessoal e de capacidade de suportar frustrações. O que mais importa para a discussão deste trabalho diz respeito ao modo como as alunas e alunos vivenciam tudo isto: uma vez que houver um desejo de seguir buscando cantar, ainda que diante de um grande obstáculo, este desejo pode estar atrelado à tentativa de realização de um grande ideal social assimilado ou ao desenvolvimento

de uma relação criativa com a realidade que se apresenta e à expressão da potência singular de cada um; e podemos considerar ainda a ambivalência deste desejo.

## 5.5 O CANTO COMO FORMA ESPECIALIZADA DO BRINCAR

Nesta seção, aproximamos as abordagens nietzscheana e winnicottiana para discutir aspectos relacionados à importância da voz na existência humana, considerando seus impactos desde a vida intrauterina, e propomos que o canto pode ser considerado uma forma especializada de *brincar* com a voz e que, por sua vez, o ensino de canto pode ser considerado uma atividade onde as pessoas envolvidas brincam juntas.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche relaciona o dionisíaco à “música”. O filósofo se refere à “música” como sendo não a arte musical e nem sua codificação simbólica: como afirma Mosé (2018), a “música” seria um elemento afetivo pré-linguístico que teria dado origem à linguagem lógico-gramatical.

Nietzsche se refere a uma língua originária, uma língua dos afetos, puramente sonora, impossível de ser simbolizada, que seria o fundo de todas as coisas, o “querer universal”. Esta música impossível de se manifestar, por se caracterizar pela ausência de forma, é o dionisíaco. Desta música originária derivaria a música propriamente dita, a poesia lírica e épica, a linguagem prosaica e a científica. Nem mesmo a arte musical seria capaz de manifestar esta linguagem primordial dos afetos, esta música dionisíaca, mas é a que mais se aproxima dela (MOSE, 2018, p. 168).

Segundo Mosé (2018), esta “língua dos afetos” encontra-se, em alguma medida, no aspecto sonoro-vocal da fala. Esta “música” estaria presente de alguma forma em toda a característica sonora da fala: as melodias, os timbres, o ritmo, o andamento, o volume, entre outras. Na fala, as palavras, por sua vez, na medida em que fixam simbolicamente aquilo que, na realidade, está em constante mudança, criando a ilusão de unidade, estão em uma distância maior desta música originária.

As palavras, diz Mosé, são necessárias “na medida em que atuam como um contorno para a ausência de forma da música primordial, e estariam, a princípio, a serviço dela” (2018, p. 169). Segundo a filósofa, o aspecto vocal da nossa fala “possui uma musicalidade específica, que manifesta não a totalidade, mas um rastro, um indício desta língua originária, o dionisíaco” (p. 169). Assim, as palavras formam um contorno apolíneo para o som vocal dionisíaco da fala.

Nesta mítica origem sonoro-vocal da linguagem gramatical, os signos surgem como contornos apolíneos para o dionisíaco sonoro indiferenciado. No entanto, conforme Mosé, esta relação teria se invertido quando, na história da humanidade, o aspecto vocal passou a ser rejeitado em nome do sentido das palavras. Aos poucos, segundo esta leitura, fomos nos

esquecendo que, por meio das palavras, criávamos limitações simbólicas ilusórias que eram úteis na medida em que serviam de mapas da realidade e passamos a acreditar que estes signos correspondiam às coisas no mundo. Nesta leitura, a partir do momento em que o apolíneo deixou de ser o suporte da experimentação dionisíaca para ocupar um espaço de estabelecimento de uma verdade sobre o mundo, a humanidade teria dado início ao processo niilista. Na filosofia socrático-platônica, por exemplo, chegamos a acreditar que o mundo é constituído de versões imperfeitas das ideias.

Em nossa interpretação, este fundo puramente sonoro sem forma mencionado por Nietzsche como sendo o próprio dionisíaco pode ser compreendido como uma forma metafórica de tratar de nossas primeiras experiências sonoro-vocais nas quais não tínhamos sequer uma percepção de nós mesmos como sendo separados do nosso ambiente, muito antes de termos desenvolvido aquela individuação (apolínea) mencionada pelo filósofo, incluindo as “experiências” intrauterinas.

Consideremos inicialmente o caráter dionisíaco da nossa audição. Antes mesmo de qualquer expressão sonora-vocal, nós ouvimos. Necessariamente ouvimos porque, inclusive, diferentemente da visão, que podemos evitar tapando os olhos, os ouvidos não possuem um mecanismo como o das pálpebras que possam tapá-los. E mesmo tentando tapá-los de alguma forma, não é possível deixarmos de ouvir completamente o que se passa em nosso ambiente sonoro. Mesmo em câmaras anecoicas que visam um isolamento acústico completo, ainda assim ouvimos os sons corporais internos. E esta relação com um ambiente sonoro vocal se dá antes mesmo do nascimento a partir da escuta inclusive da voz materna. Como afirma Socha (2010),

O desenvolvimento das técnicas de ultrassom tornou possível detectar o modo com que a criança reage a estímulos sonoros desde sua vida fetal. Embora os sons da pulsação e dos batimentos cardíacos prevaleçam no útero materno, também a voz, sobretudo a materna, encontra-se presente no ambiente sonoro intrauterino (SOCHA, 2010, p. 46).

Este aspecto sonoro-vocal indiferenciado vivenciado na vida pré-natal segue presente ao longo de toda a vida de outras formas. Antes de aprendermos a pronunciar palavras, vocalizamos como forma de nos expressarmos sem que necessariamente queiramos comunicar algo para alguém, algo que, de alguma forma, seguimos fazendo ao longo da vida: respirando, mastigando, espirrando, movimentando a língua, abrindo e fechando a boca, bocejando, gemendo, chorando e rindo produzimos sons que estão ligados a nossa expressão, a necessidades e desejos. Ao viver, vocalizamos essa “música” que nos constitui.

Na teoria do amadurecimento de Winnicott, o bebê começa sua jornada ainda no útero materno sem que se perceba como separado dele, mas, pelo contrário, como sendo uno com ele. Mesmo após o nascimento, o bebê, desde que receba os cuidados necessários, segue sua jornada numa experiência de unidade com a mãe-ambiente, período este chamado por Winnicott de *ilusão*. Esta ilusão é sustentada pelo ambiente na medida em que este se adapta às necessidades do bebê. Deste modo, o bebê não precisa lidar com o fato de que ele existe de forma separada do ambiente, não percebendo que há uma realidade externa a ele, mas sim que tudo o que ele vivencia é parte dele. À esta vivência da unidade bebê-ambiente, acrescenta-se a sensação de onipotência por ele experimentada: “Ao apresentar o seio no exato momento em que o bebê busca algo para a satisfação de sua crescente tensão instintual, a mãe adaptada possibilita que este seio seja vivido pela criança antes como uma criação sua do que como um objeto externo” (SOCHA, 2010, p. 43-44). Nesta ilusão, o bebê se percebe como onipotente porque ele associa a sua necessidade à “criação” de algo que o satisfaça (algo que na verdade já existe, mas que é vivenciado como criação do bebê). No início, esta provisão ambiental é tão melhor quanto mais ela estiver adaptada para atender às necessidades do bebê no momento em que elas surgem.

Esta ilusão de que a realidade externa corresponde à necessidade e ao gesto espontâneo do bebê e, portanto, de que a mãe-ambiente é parte dele é uma condição fundamental para a confiabilidade em si e no ambiente e para o desenvolvimento de um viver criativo. Isto porque, gradualmente, na medida em que o próprio processo maturacional do bebê amplia sua capacidade de tolerar as falhas adaptativas do ambiente e a adaptação ambiental pode ir diminuindo, vai ocorrendo o processo de *desilusão*, que envolve a diferenciação gradual entre eu e não-eu. A ilusão de onipotência oferece a confiança necessária para o bebê passar de forma saudável por este processo de desilusão que também, por sua vez, deve de preferência ocorrer de forma gradual, com a realidade compartilhada e os seus próprios contornos sendo apresentados gradualmente ao bebê.

Socha (2010) faz uma leitura winnicottiana sobre a importância da experiência sonoro-vocal nesse processo. Segundo o autor, a voz materna adaptada à “fala” infantil pode ser importante para a *ilusão*, como experiência inicial de onipotência vocal e de amparo. A transformação gradual dessa relação vocal simbiótica entre o bebê e a mãe-ambiente resulta na diferenciação entre a voz própria e a voz materna. É neste processo que a *transicionalidade* surge, marcando o momento de transição que envolve objetos e fenômenos transicionais.

O termo *objeto transicional*, cunhado por Winnicott, descreve a primeira interação da criança com um objeto não-eu. Esse objeto transicional é composto por uma combinação de

qualidades subjetivas da criança e uma realidade externa tangível. Ele oferece segurança e proteção contra ansiedades decorrentes da ausência materna, evocando a presença materna, proporcionando conforto e mantendo um ambiente emocional acolhedor. Essa “presença materna”, paradoxalmente, conduz a criança ao caminho da independência relativa. Em outras palavras, o objeto transicional simultaneamente nega e confirma a separação entre o bebê e a mãe. Geralmente, tal objeto pode ser um brinquedo ou um pano suave, mas pode assumir várias formas, dependendo do que está disponível para a criança e de como ela interage com o ambiente.

A voz, como sugere Socha (2010), pode ser considerada um objeto transicional. Para tanto, o autor descreve como, antes da transicionalidade, a voz materna está presente já no ambiente sonoro intrauterino, e descreve também como este elemento sensorial importante promove uma boa transição da vida pré-natal para a pós-natal e está intimamente ligado ao sentimento de segurança e bem-estar do recém-nascido.

A “fala materna”, também chamada de “manhês”, que é a forma de comunicação sonora entre mãe e bebê que inclui cantigas de ninar, a voz materna e uma prosódia peculiar, exerce, conforme Socha (2010), um papel importante como possibilitadora dessa transicionalidade da voz. Embora seja única para cada mãe, a “fala materna” tem características comuns, como “estrutura e sintaxe simplificada, expressões curtas, repetições rítmicas, sons desprovidos de significado e curvas melódicas acentuadas” (p. 47). A “fala materna” é um fenômeno presente em muitas culturas e tem um papel importante nas relações afetivas entre adultos e bebês.

Uma característica da fala materna é a musicalidade da voz da mãe direcionada ao bebê que, sem necessariamente transmitir ideias ou conceitos, produz uma interação predominantemente afetiva. Ela revela o mundo sonoro ao bebê, promove a identificação entre mãe e filho e permite ao bebê assumir a voz da mãe como sua criação. Na *ilusão*, o jogo sonoro inicial entre mãe e bebê é percebido pelo bebê como um monólogo, que se transforma em diálogo à medida que ele desenvolve a habilidade de diferenciar o eu e do não-eu. Segundo Socha (2010), à medida que a criança desenvolve a habilidade de controlar os sons que emite e aprende os fonemas da língua materna durante o processo de aquisição da linguagem, “o ‘manhês’ pode ser recriado pela criança, que passa também a brincar sonoramente consigo mesma” (p. 48). Esse brincar sonoro, que reflete as singularidades da criança e presentifica a voz materna, pode ser usado como uma fonte de conforto e tranquilidade em momentos de solidão ou ansiedade.



Durante o processo de desenvolvimento, o objeto transicional perde seu valor e significado para a criança e entre ela e o ambiente estabelece-se o *espaço potencial*. É esse espaço intermediário entre realidades interna e externa que sustenta a possibilidade de viver de forma criativa, sendo o *brincar* um elemento central nesse contexto. A teoria winnicottiana destaca a importância do brincar, que se situa neste espaço potencial, como ponto de partida para o desfrute da herança cultural do indivíduo. Socha explora os modos como a nossa relação com as artes em geral, em especial a música, ocupa este espaço potencial. O autor traz a experiência comum de que, ao escutar uma música, reconhecemos sua origem externa, mas também a vivenciamos subjetivamente, conectando-a a nossas próprias experiências.

Quando escutamos uma música que nos comove profundamente, não temos dificuldade em reconhecê-la como um fato externo: obra criada por tal compositor, executada por tais músicos, seguindo a uma partitura definida. Entretanto, naquele momento ela é também vivida como um fato subjetivo, carregada de uma tonalidade pessoal que nos remete às nossas experiências, sejam estas do passado, do presente ou como anseio do futuro (SOCHA, 2010, p. 49-50).

O *brincar*, tradução do verbo *to play*, é utilizado por Winnicott para se referir não especificamente à brincadeira ou ao jogo de forma geral, mas a uma forma criativa de nos relacionarmos com a realidade que é própria da espontaneidade e da saúde psíquica. Podemos pensar que o canto pode ser vivenciado como uma forma deste brincar que emerge da transicionalidade da voz e que é uma forma criativa de mediar, por meio de uma herança cultural, a realidade interna e a realidade externa.

Em *Além do bem e do mal*, num de seus aforismos mais conhecidos, Nietzsche diz que a maturidade do ser humano “significa reaver a seriedade que se tinha quando criança ao brincar” (NIETZSCHE, 2005, p. 65). As crianças levam a sério suas brincadeiras. Diferente do que muitas vezes se pensa no mundo dos adultos, brincar é coisa séria. Nietzsche propõe assim que os adultos amadurecem à medida em que reexperimentam a seriedade de quando se brincava ainda criança. Podemos pensar que os nossos contextos de ensino de canto poderiam muito se beneficiar desta seriedade que o brincar traz para as crianças, considerando a importância do brincar não apenas para elas, mas também para nós adultos. Aprender a cantar envolve estar engajado na atividade, estar focado no presente, naquilo que acontece, no aqui-e-agora; envolve perceber o próprio corpo com suas demandas e transformações em processo enquanto se canta e isso envolve esta ludicidade evocada por Nietzsche.

Na medida em que o aprendizado do canto se dá como uma experiência criativa na qual esta vontade de potência que somos nós “cria aquilo que já existe” em termos de linguagem

musical, estamos falando de uma experiência que se opõe ao niilismo. A experiência afirmativa no aprendizado de canto é aquela na qual os códigos linguísticos em questão, sejam lógico-gramaticais ou poéticos, sejam musicais, são, ao mesmo tempo, já existentes (porque dizem respeito a uma realidade cultural compartilhada) e criados por nós (porque nos apropriamos deles à nossa maneira, dando nosso toque pessoal à interpretação). É essa vivência de que aquilo que se canta é uma criação nossa que torna o canto um ato criativo.

Agora, para evidenciar mais claramente o ponto que consideramos ser crucial para uma compreensão acerca do envolvimento criativo e espontâneo que cada um de nós pode ter em um processo de aprendizado de canto como um contraponto a experiências niilistas neste campo, vamos considerar aqui também outra abordagem psicanalítica que se difere da compreensão que assumimos neste trabalho. Esta abordagem é aquela apresentada pelo psicanalista e dramaturgo Jean-Michel Vives (2020) em seu livro *A voz no divã*.

Vives (2020) realiza uma leitura psicanalítica de orientação lacaniana que considera a voz como objeto perdido. Segundo o autor, a experiência com a voz se inicia com o grito ainda sem sentido ou significado do recém-nascido. No momento em que o cuidador principal do bebê acolhe este grito, este ato acaba por atribuir a ele um significado, convertendo-o em um chamado, uma demanda. O que ocorre neste momento é que a voz, antes sem significação, sofre uma interpretação significante. Nesse processo, segundo Vives, a voz real torna-se inacessível, escondida por sua interpretação: “a interpretação significante do grito vela a dimensão real da voz à qual o sujeito se tornará surdo para acessar o estatuto de sujeito falante” (VIVES, 2020, p. 44). Na interpretação de Vives, a voz como objeto perdido é o “suporte corporal, e então, pulsional, de um enunciado de linguagem. A voz é essa parte do corpo que é preciso pôr em jogo – sacrificar, poderíamos dizer – para produzir um enunciado de linguagem. Suporte da enunciação discursiva, a voz desaparece atrás do sentido” (p. 30).

Na interpretação de Vives, o canto como dispositivo artístico é uma espécie de “montagem sublime” que visa a dissimular este objeto perdido e sem sentido ou significação que é a voz. Por isso, segundo o autor, o erro da cantora ou do cantor tendem a ser tão difíceis de suportar para a(o) ouvinte: no instante do erro, a(o) ouvinte percebe o sem sentido da voz, a sua falta de significação, aquele objeto originário perdido. Nessa abordagem, o encanto social pela voz idealizada na arte do canto é acompanhado de uma forte rejeição quanto a possibilidade do erro.

A história do canto, como analisa Vives, seria caracterizada por dispositivos que visam a convocar a voz, ao mesmo tempo em que mantém à distância os desafios ligados a sua falta

de sentido. Ao se perguntar sobre o que leva o ser humano a cantar, Vives busca em Jacques Lacan (1901-1981) uma resposta:

Para tornar preciso o nosso argumento, faremos uma questão que poderia a priori parecer bastante ingênua: o que leva o homem a cantar? O que leva uma sociedade a esbanjar quantias e meios, frequentemente consideráveis, para satisfazer essa demanda de satisfação da busca da voz? Em outras palavras, quais são as questões da mobilização da voz, do canto, da música – atividades, no fim das contas, inúteis? Evocar a inutilidade dessas atividades é encontrar um aforisma de Lacan: “O gozo é aquilo que não serve para nada” (VIVES, 2020, p. 31).

Na abordagem proposta por Vives, a arte do canto seria um dispositivo social de gozo que contempla nossa ânsia de nos aproximarmos deste objeto perdido e ao mesmo tempo nos mantém numa distância segura, desde que as formas da linguagem musical sejam respeitadas, ou seja, que não haja erros. Essa abordagem de Vives nos possibilita pensar que a ênfase dada ao controle do corpo no ensino de canto associada à busca de um ideal de voz visa convocar e ao mesmo tempo manter à distância este caráter difícil de suportar da voz real que é associada a um desamparo pré-significação. Aqui o entendimento do apolíneo como contorno que torna suportável a vivência do dionisíaco se encontra muito bem contemplado: o controle e a delimitação como defesas frente a um dionisíaco (a voz/corpo) percebido como hostil. O erro no ato do canto pode ser assim difícil de suportar na medida em que revela este fundo hostil da voz real. O canto é um meio socialmente aceito de se aproximar da voz perdida, desde que se respeitem as convenções da linguagem musical.

Em nossa interpretação, as considerações de Vives acerca da arte do canto como dispositivo de gozo nos ajudam a pensar como o ato do canto pode ser vivenciado por quem canta e pelo público como uma espécie de tensão entre a palavra (o apolíneo, *logos*) e a voz (o dionisíaco, *phonè*). Nesta tensão musical do canto, diferentemente da fala, na qual predominaria o sentido da palavra, há um alívio temporário do peso da linguagem das palavras, possibilitando uma aproximação segura, porque controlada pelos códigos da linguagem musical, de uma dimensão sem sentido e percebida como possivelmente hostil da voz ou mesmo, correndo maiores riscos, transgredindo os limites apolíneos por uma espécie de transbordamento dionisíaco musical que poderia beirar o insuportável.

O que queremos destacar é que, na nossa interpretação, a descrição realizada por Vives (2020) de como a voz é velada pela significação e torna-se um objeto perdido corresponde ao que Nietzsche, segundo Mosé (2018), identifica como sendo uma vivência niilista. A ideia de que é necessário um sacrifício da “voz real” para a nossa entrada no mundo simbólico como sujeitos falantes e cujos efeitos nos levam a incessantemente buscá-la e ao mesmo tempo temê-

la caracteriza bem o predomínio do apolíneo sobre um dionisíaco percebido como hostil. Conforme a compreensão de Mosé (2018), a palavra (apolíneo) surge originalmente como um suporte para o caráter vocal da fala (dionisíaco). O que Vives (2020) apresenta é justamente o contrário disso: sua interpretação acerca da entrada do indivíduo na cultura pressupõe que a voz seja sacrificada e passe a servir de suporte para um enunciado de linguagem, desaparecendo por trás do sentido.

Podemos observar que a leitura psicanalítica winnicottiana de Socha (2010) e a leitura também psicanalítica, porém, lacaniana de Vives (2020) trazem perspectivas muito diferentes acerca da relevância da voz nos primeiros momentos de nossas vidas e de como isto se reflete na importância da música de forma geral e, principalmente, do canto em nossas vidas.

Neste trabalho, adotando as abordagens winnicottiana e nietzscheana, entendemos que o processo descrito por Vives, no qual a voz se torna um objeto perdido e suporte da linguagem simbólica, corresponde à vivência niilista. O bebê, ao sentir-se invadido pela voz do ambiente que impõe uma significação, vela a dimensão real de sua voz. Isto fica evidente na descrição que Vives faz desse processo: “Para poder dispor de uma voz, é necessário, com efeito, não ser totalmente invadido por aquela do Outro. Convém, então, que o sujeito constitua um ponto intrapsíquico em que, após ter lá ressoado, o coloque ao abrigo da voz do Outro” (p. 39); “Aquele que não terá podido estruturar esse necessário ensurdecimento se verá invadido pela voz do Outro” (p. 42).

Vives sugere que o bebê percebe qualquer estímulo sonoro ambiental como invasivo, necessitando criar um “ensurdecimento psíquico” para proteger sua voz real e desenvolver sua própria voz. Contrariamente, a abordagem winnicottiana propõe que o bebê pode, mas não necessariamente, sentir-se invadido pelo ambiente. Nesta perspectiva, duas experiências distintas podem ocorrer: o bebê pode sentir-se potente quando o ambiente acolhe seus gestos espontâneos, representando uma continuidade do ser; ou, pode reagir a um ambiente percebido como hostil, mobilizando defesas psíquicas.

Vives assume que o grito do bebê resulta de uma experiência de desamparo e sofrimento. Entretanto, podemos considerar que o bebê pode não se sentir desamparado, pois o ambiente pode proporcionar um sentimento de amparo, incluindo a continuidade da voz materna antes e após o nascimento, e que essa voz primitiva pode ser um sinal da vitalidade do bebê, como expressão de estar vivo e pode fazer parte de seu ímpeto de expansão e crescimento.

Com Winnicott, podemos pensar que, se tudo correr bem, a voz própria do bebê só será percebida como separada da voz materna num processo gradual de individuação. A voz de

cada indivíduo é, portanto, algo que no início não se diferenciava da sonoridade vocal da unidade bebê e mãe ambiente. Esta é uma individuação (apolínea) de um fundo sonoro primordial (dionisíaco). Os limites que distinguem nossa própria voz da voz do ambiente podem surgir como uma reação protetora contra uma voz ambiental percebida como invasiva, como Vives (2020) descreve, ou como parte do caminho maturacional que envolve a capacidade crescente do bebê de lidar com pequenas frustrações, apoiada na transicionalidade da voz. Integrando as leituras psicanalíticas e filosóficas utilizadas, compreendemos que a voz própria pode se desenvolver como um *disfarce* que vela a dimensão real da voz para dar suporte à linguagem lógico-gramatical ou como expressão criativa dionisíaca a depender da qualidade das vivências ambientais primitivas, mas também ao longo da vida, por exemplo, em situações de ensino de canto.

Uma interpretação winnicottiana nos possibilita pensar que o ensino de canto pode ser entendido à luz dos processos maturacionais que continuamos a experimentar ao longo da vida. Nossa voz surge de um fundo sonoro primordial indiferenciado, e esse processo de passar da indiferenciação à individuação nunca é totalmente concluído. Em vez disso, ele é constantemente atualizado no *espaço potencial do brincar*, num jogo criativo que se dá entre realidade externa e realidade interna. A voz, como lastro de um dionisíaco pré-simbolização, pode ser vivida no canto como uma atualização desse jogo entre realidade interna e realidade externa e, quando isto acontece, esta experiência pode ser muito rica de significado. Assim, podemos pensar no ato do canto como uma forma especializada do *brincar*.

Apropriando-nos ainda das ideias winnicottianas, consideremos a sua tese sobre o que é a psicoterapia e pensemos seus desdobramentos possíveis no ensino de canto:

A psicoterapia ocorre na intersecção entre duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. Tem a ver com duas pessoas brincando juntas. O corolário disso é que, quando essa brincadeira não é possível, o trabalho do terapeuta consiste em retirar o paciente de um estado marcado pela incapacidade de brincar e trazê-lo para um estado em que consegue fazê-lo (WINNICOTT, 2019, p. 69).

Paralelamente às palavras de Winnicott, propomos que o ensino-aprendizagem de canto tem a ver com pessoas brincando juntas e que, quando este *brincar* não é possível na aula de canto, no ensaio coral ou em qualquer outro contexto em que ocorra ensino de canto, o papel do(a) educador(a) consiste em retirar a aluna e o aluno de um estado marcado pela incapacidade de brincar e conduzi-los a um estado em que consigam fazê-lo. Notamos que Winnicott, embora tenha desenvolvido suas ideias atendendo principalmente crianças e bebês, estende sua

concepção de psicoterapia para além dos atendimentos voltados aos primeiros anos de vida. Winnicott, assim, destaca a importância terapêutica do *brincar* ao longo de toda a existência.

Consideramos a dimensão da voz humana que vai além da expressão linguística, enfatizando seu caráter corporal, impulsivo e vivo. Essa dimensão pode envolver perda de controle e imprevisibilidade, podendo ser até mesmo considerada insuportável. Entretanto, essa percepção amedrontadora é consequência de uma entrada, em alguma medida, violenta no mundo simbólico cultural, marcado por imposições sociais e invasões que definem comportamentos aceitáveis e reprimem a expressão espontânea. Em geral, a voz aceita socialmente é aquela controlada e conhecida, ligada à linguagem lógica na fala ou à musicalidade no canto. Vozes que desviam destes padrões são geralmente mal vistas, associadas a descontrole, falta de sentido, erro, loucura, dor, prazer excessivo e angústia – aspectos considerados moralmente questionáveis ou a serem evitados. Quanto mais nos submetemos a estas regras, mais tememos e buscamos controlar a voz.

O ensino de música é frequentemente focado no domínio da linguagem musical. Tanto de forma teórica quanto prática, a compreensão e a execução dos padrões simbólicos da linguagem musical são muitas vezes consideradas o que mais importa em termos de aprendizado musical. É aqui que o ensino de canto pode se prender à instrução: é preciso treinar os alunos para que sejam capazes de compreender e executar músicas e, para tanto, é preciso que haja um domínio de tudo que caracteriza determinada linguagem musical.

Segundo Mosé (2018), a linguagem musical, comparada à linguagem das palavras, é uma analogia dionisíaca, noturna, da “música” primordial, enquanto a linguagem das palavras é uma analogia apolínea, formal e luminosa. Esta visão coloca a linguagem musical cantada como algo entre a palavra e a voz. Os códigos musicais possibilitam, por meio do canto, uma experiência segura com o caráter dionisíaco da voz, que pode ser percebida como hostil, mas, na medida em que o canto é vivenciado de forma criativa, como um *brincar*, a voz cantada pode mediar aspectos tanto subjetivos quanto objetivos, simultaneamente afirmando nossa origem sonora primordial e nos diferenciando dela.

A linguagem musical oferece contornos culturais para o dionisíaco da voz, e nossa interação com esses códigos pode ser mais ou menos viva e criativa. Estes códigos podem ser inibidores, se nos submetemos rigidamente aos seus parâmetros, ou podem ser ferramentas e brinquedos para a nossa expressão. O niilismo pode surgir no ensino de canto quando os códigos musicais são vistos como tendo valor em si mesmos, em vez de serem vistos como suporte para a expressão das alunas e alunos. Nestes termos, incorremos em niilismo quando consideramos,

por exemplo, que as performances musicais têm como finalidade última que as obras musicais sejam executadas e apreciadas.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche associa o dionisíaco à experiência fisiológica de êxtase na dança e no canto coletivos. Para ele, o simples ato de cantar e dançar em celebrações populares nos aproxima do dionisíaco, um estado de liberdade onde a precisão da linguagem musical, a altura das notas, a execução rítmica correta e as posturas adequadas para cantar são irrelevantes. Isso pode ser vivenciado como despreocupação com as regras sobre o que pode ou não ser feito em uma performance musical, em uma prevalência da alegria e da celebração sobre a perfeição técnica.

Nietzsche constrói para o período que antecede a rejeição do dionisíaco, “uma cena onde a palavra ainda não é separada de seu ritmo, de sua tonalidade, de seu timbre” (MOSE, 2018, p. 170). Esta cena é criada por Nietzsche para se referir a um momento que estaria na origem da tragédia grega em que os signos ainda encontravam sua positividade como contornos para o dionisíaco. Nesta cena originária, “a música ocupa o espaço próprio da simbolização, ela é a matriz de onde emerge todo símbolo, toda forma” (MOSE, 2018, p. 170-171). Na interpretação de Mosé (2018), é “somente confrontada com esta cena que a linguagem encontra sua positividade” (p. 171).

No contexto do ensino de canto, o niilismo não está necessariamente ligado à linguagem musical ou à técnica vocal em si mesmas. Trata-se de reconfigurarmos o seu valor em termos de vitalidade e, portanto, de superação do niilismo, utilizando a sua medida como suporte simbólico para a abundância da vida que há na nossa voz. Trata-se de afirmar que o valor do treinamento musical está na possibilidade que ele dá de manifestação do caráter dionisíaco da nossa voz no ensino de canto. No ato do canto, a positividade de cada linguagem musical está, portanto, na cena trágica de seu nascimento: como suporte para o caráter dionisíaco da voz.

Na primeira parte de *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche fala das três metamorfoses do espírito: “de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, a criança” (NIETZSCHE, 2018, p. 25). Em síntese, na narrativa proposta, o espírito humano, que para Nietzsche não é senão uma parte do corpo, carrega o que há de mais pesado (a moral e a verdade), semelhante a um camelo que ruma carregado para o deserto. Transpondo para o ensino de canto, este camelo nietzscheano que tem força para carregar consigo a moral e a verdade pode ser identificado naqueles momentos em que nós aceitamos como nossos os ideais

estéticos e as verdades sobre o canto difundidos socialmente ou mesmo por quem nos ensina e isto se torna um peso em nossas vidas.

Na narrativa nietzscheana, no mais solitário deserto, acontece a segunda metamorfose: “o espírito se torna leão, quer capturar a liberdade e ser senhor em seu próprio deserto” (p. 25). Tornando-se leão, o espírito encontra um grande dragão chamado “Tu deves”, diante do qual o leão diz “Eu quero”. O dragão se apresenta como uma representação dos valores: “Todo o valor já foi criado, e todo o valor criado – sou eu. Em verdade, não deve mais haver ‘Eu quero!’” (p. 26). É para enfrentar o dragão que se apresenta como um impeditivo moral diante do querer do espírito que o camelo se transforma em leão. O leão tem a força para criar a liberdade necessária para a criação de novos valores. “Criar liberdade para si e um sagrado Não também ante o dever: para isso, meus irmãos, é necessário o leão” (p. 26).

Neste processo das três metamorfoses que Nietzsche propõe, seu horizonte filosófico aponta que, quando aceitamos carregar valores sociais que dizem o que devemos ser ou fazer, é necessária uma transformação que implica a saída de uma posição passiva e de submissão a uma posição de enfrentamento. No ensino de canto, podemos estar engajados em nosso aprendizado numa aceitação das imposições estéticas e formativas da sociedade e de nossas(os) professoras(es). Em algum momento, isto pode se tornar um peso para nós e, diante disto, podemos nos beneficiar de um confronto travado com isto que assimilamos como dever em função daquilo que realmente queremos.

Se nossa leitura terminasse aqui neste ponto, poderíamos pensar que o ensino de canto acaba por proporcionar experiências inevitavelmente niilistas nas quais quem aprende precisa se submeter aos valores postos por quem ensina e que, em algum momento, a experiência genuína poderá surgir quando estes valores forem confrontados pela aluna ou aluno. Como se este fosse um caminho inevitável de entrada no mundo cultural musical que se daria necessariamente por meio de uma diminuição de si mesmo em nome dos ideais postos e que, só depois, poderia haver uma transgressão redentora. Esse pensamento está presente no ensino de música quando julgamos que primeiramente é preciso ter um domínio perfeito de uma técnica ou de obras musicais para só então, sabe-se lá quanto tempo depois, poder se arriscar a colocar algo de si neste fazer musical.

No entanto, a afirmação da vida não depende de uma experiência niilista prévia. A vida está acima de qualquer perspectiva avaliadora e, portanto, antes de experiências niilistas, a vida se apresenta originalmente em sua abundância criativa. Em nossa leitura, o horizonte filosófico de Nietzsche não pressupõe que este caminho seja inevitável, mas apenas descreve



uma trajetória do niilismo e de sua superação, seja como fenômeno histórico do pensamento ocidental, seja na vida de cada um(a). Mas a afirmação da vida só aparece como superação do niilismo caso ele ocorra, ainda que possamos dizer que é bem provável que ele ocorra. Como Nietzsche evidencia, seu horizonte de afirmação da vida pode sim passar por um confronto e uma transgressão caso o niilismo seja vivenciado, mas não é neste embate que reside a afirmação da vida. Este horizonte aponta para o que está na última metamorfose descrita por Nietzsche: a criança.

Nietzsche propõe que o leão precisa ainda se tornar criança porque “inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade [...]” (p. 26). Na narrativa proposta por Nietzsche, diante da liberdade conquistada pelo leão, a criança é a figura que pode dizer-sim à vida. A possibilidade de fazer novos começos, de jogar, de ser uma roda a girar por si mesma, de fazer um primeiro movimento e, portanto, de dizer-sim é apontada por Nietzsche como sendo necessária para a afirmação da vida.

Podemos pensar como nós professoras e professores muitas vezes levamos às últimas consequências os valores niilistas no ensino de canto, submetendo todo “Eu quero” a um “Tu deves”, determinando que o objetivo do nosso ensino é que os corpos sejam submetidos à excelência dos parâmetros musicais de cada cultura. Diante de situações como essa, Nietzsche propõe uma metamorfose do espírito que envolve enfrentar e derrotar os valores niilistas para dizer-sim à vida.

A *inocência* da criança evocada por Nietzsche como terceira metamorfose do espírito aponta para uma vivência livremente poetante originária do dionisíaco. Trata-se de um não julgamento, nem de si, nem dos outros: simplesmente ser quem se é, experiência que se dá por um tornar-se a si mesmo. A imagem nietzscheana da *criança* traz consigo o que Winnicott mais tarde pensou com o *brincar*. A vivência desta criatividade originária na relação consigo mesmo e com os outros pode também estar no horizonte pedagógico de afirmação da vida em nossos contextos de ensino de canto.

A metáfora nietzscheana é predominantemente solitária (um espírito que caminha no deserto), mas podemos pensar como nós, professoras e professores, coletivamente com nossas alunas e alunos podemos enfrentar os ditames morais que dizem o que pode e o que não pode ser feito em contextos de ensino de canto para cantar criativamente, para brincarmos com a voz, com a seriedade de uma criança.

## 5.6 ÉTICA DO CUIDADO NO ENSINO DE CANTO

Segundo o professor e pesquisador Zeljko Loparic (2013), existe uma concepção de ética do cuidado presente na teoria do amadurecimento humano elaborada por Winnicott. Segundo Loparic, o processo de desenvolvimento humano é baseado no cuidado ambiental para com as necessidades que decorrem “do ser e dos processos de amadurecimento” (WINNICOTT, 1965, p. 183 apud LOPARIC, 2013, posição 552). Segundo Loparic (2013), “uma vez nascidos, os seres humanos tendem a amadurecer, buscando estabelecer, manter e enriquecer criativamente seus relacionamentos, tanto somáticos quanto psíquicos [...]” (posição 552-558).

Segundo Loparic (2013), o cuidado, num primeiro sentido, diz respeito à provisão ambiental “oferecida pela mãe ao seu bebê no início da vida” (posição 556), “fator essencial da formação da existência psicossomática e da posterior socialização dos indivíduos humanos” (posição 558-565). Ainda sobre a provisão ambiental, Loparic afirma que “os cuidados ambientais pelo indivíduo que amadurece começam, com efeito, pela preocupação das mães que atendem, por adaptação ativa, devotada e confiável, tanto as necessidades instintuais como egóicas dos seus bebês” (posição 556). Dessa forma, “elas contribuem para a constituição da sua capacidade para levarem uma vida criativa que [...] tenha valor e valha a pena ser vivida” (posição 556-571). Essa mãe cuida na medida em que atende às necessidades do seu bebê que decorrem de sua necessidade fundamental: “estar aí para ser e amadurecer” (posição 578). Esse cuidado envolve permitir e suportar que o bebê se identifique com ela, “que ele seja ela” (idem), e com isso possibilitar que ele faça “a mais elementar e fundamental das experiências: a experiência de ser” (WINNICOTT, 1989, p. 177 apud idem). Aqui cabe comentarmos que esta “função materna” pode ser ocupada por outra pessoa, independente do gênero e grau de parentesco, que se responsabilize por cuidar do bebê, desde que seja apta para permitir e suportar esta identificação que Winnicott chama de primária.

Interessa pensarmos como que Winnicott transpõe para a clínica psicanalítica esta dimensão ética da cuidadora ou cuidador para com o bebê. O termo “cuidar” é, portanto, usado por Winnicott também para caracterizar um ingrediente essencial do atendimento psicanalítico. Enquanto procedimento, este cuidado se dá por um manejo que “permite ao paciente deixar de lado suas organizações de defesa, regredir à dependência e entregar a outra pessoa os cuidados de si” (LOPARIC, 2013, posição 602). “O modelo para esse tipo de comportamento do analista é o relacionamento das mães ‘suficientemente boas’ com seus bebês” (LOPARIC, 2013,

posição 608), que são aquelas que atendem na medida certa e no tempo certo às necessidades de ser e amadurecer do seu bebê.

O tratamento proposto por Winnicott oferece, portanto, ao paciente uma nova provisão ambiental e “a característica central desse lugar é a confiabilidade” (DIAS, 2013, posição 3631). Os cuidados pautados nesta confiabilidade “se deixam pautar pela necessidade do bebê ou do paciente, e não pela necessidade da mãe ou analista [...]. Isso tem a ver com a capacidade natural e também cultivada de se identificar com o outro, de pôr-se no lugar do outro, de calçar os sapatos do outro” (DIAS, 2013, posição 3644).

Isso será possível se pudermos criar e manter, para o paciente, um lugar protegido, uma pequena amostra de um mundo encontrável e previsível, em que ele, a seu tempo, possa começar a ser. Isso pode implicar, em certos casos, dar sustentação a longos períodos de tempo em que o indivíduo, regredido à dependência, permita-se abandonar o esforço de existir e entregar-se a estados muito primitivos, de amorfia, de desorganização, de não existência. Esse lugar consiste na totalidade dos cuidados que fornecemos, e que é basicamente em que consiste o setting analítico em todos os seus aspectos, aí incluída a qualidade da presença pessoal do analista e de sua atenção (DIAS, 2013, posição 3625-3631).

A dependência e a confiabilidade são termos chave para se pensar o cuidado. Pensadas originalmente a partir da relação entre mãe e bebê, e aplicadas aos casos em que pacientes necessitam regredir à dependência na clínica, a dependência e a confiabilidade “estão longe de pertencer apenas a esses âmbitos, pois dizem respeito a necessidades vitais de todo ser humano que muitas vezes enfraquece na luta para continuar existindo, preservando a sua natureza essencial” (DIAS, 2013, posição 3614).

Outro aspecto desse cuidado “consiste em levar sempre em conta a possível imaturidade do paciente; isso significa não invadir, não o solicitar ou o interpelar em algo para o que ele não está preparado” (DIAS, 2013, posição 3650). Se as interpretações do psicanalista “são oferecidas, sem consideração pela capacidade maturacional do paciente, poderão constituir-se em invasões que reproduzem o padrão ambiental invasivo da origem” (DIAS, 2013, posição 3650). Como afirma Winnicott, a “interpretação fora do amadurecimento do material é doutrinação e produz submissão” (WINNICOTT, 1968/1975, p. 75 apud DIAS, 2013, posição 3656).

No tratamento proposto por Winnicott, portanto, importa menos a verdade de uma interpretação feita pelo analista e muito menos que esta seja imposta ao paciente. O que importa para Winnicott é “que o paciente se aproprie, isto é, se sinta criando, ativo, em relação à compreensão ou elaboração de seus afetos” (MARTINS, 2018, p. 134). Segundo Winnicott, o

paciente “não é auxiliado se o psicanalista diz: ‘sua mãe não é suficientemente boa’, ‘seu pai realmente o seduziu’, ‘sua tia o abandonou’. As mudanças ocorrem na análise quando os fatores traumáticos entram no material psicanalítico no jeito próprio ao paciente” (WINNICOTT apud MARTINS, 2018, p. 134). Segundo Winnicott, caso o analista faça interpretações e o paciente não as receba como suas, mas como uma imposição do analista, “o analista pode parecer muito esperto, e o paciente pode expressar admiração, mas no final a interpretação correta é um trauma, que o paciente tem que rejeitar, porque não é sua” (WINNICOTT apud MARTINS, 2018, p. 135).

Segundo Dias (2013), “se assumimos o lugar de quem cuida, precisamos estar disponíveis para deixar ser o outro como é e como pode ser, independente da possibilidade de ser do outro que se apresente em um dado momento da relação terapêutica” (posição 3695). Para tanto, segue a autora, “para deixar ser o outro, precisamos estar preparados para reconhecer qual é a possibilidade de ser do momento e acompanhá-lo enquanto perdure essa possibilidade, por estreita que seja” (idem). À luz de Winnicott, a questão central para o psicanalista “é a dignidade do paciente como pessoa, o valor da vida enquanto viva, a não traição do si-mesmo” (DIAS, 2013, posição 3620).

Vamos agora esboçar alguns princípios pedagógicos transpostos das propostas psicanalíticas de Winnicott. Essa transposição deve evidentemente considerar os limites de ação de quem ensina alguém a cantar e que tem compromissos formativos, artísticos e não necessariamente terapêuticos.

Consideremos, inicialmente, o que Winnicott diz da relação mãe-bebê como modelo da relação analista-paciente. Podemos considerar que um aspecto muito importante na relação entre quem ensina e quem aprende a cantar é a confiança. Em geral, quem quer aprender sabe cantar menos que quem está ensinando, de modo que, nesse processo, quem aprende se coloca numa situação de algum nível de dependência daquele que ensina. Podemos ainda considerar que muitas alunas e alunos podem buscar aulas de canto ou participar de uma prática coral em situações em que se encontram “regredidas”, nos termos de Winnicott, que acabam buscando em uma professora ou professor ou ainda em um(a) regente alguém que a acolha e cuide desse seu desejo de cantar. Isso pode ocorrer em diversos graus. Ou ainda, mesmo que estas pessoas não estejam já nessa busca, ao iniciar um processo de aprendizado, elas podem se permitir agir espontaneamente e criativamente naquele contexto, e, para isso, confiam naquela ou naquele que as ensina. Isso quer dizer que a ética do cuidado nos orienta pedagogicamente para sermos capazes de oferecer a quem quer aprender a cantar um ambiente confiável, no qual a aluna ou

aluno sinta que não precisa se defender, que possa ser ela mesma ou ele mesmo. Isto significa oferecer um ambiente de aprendizagem de canto no qual quem aprende sinta que pode abrir mão de suas defesas psíquicas.

Um ensino de canto orientado por uma ética do cuidado seria aquele no qual professoras e professores de canto buscam ser “suficientemente bons” para suas alunas e alunos. Este termo, foi atribuído por Winnicott inicialmente às mães com seus bebês e que posteriormente utilizou para pensar sua clínica. Na transposição que realizamos aqui, ser “suficientemente bom” não quer dizer ser perfeito, mas simplesmente não ser invasivo e nem ausente. Aqui, estas noções (perfeito, invasivo e ausente) dizem respeito aos níveis de frustração que cada aluna e aluno experimentam. A professora e o professor “perfeitos” seriam aqueles que atenderiam a todas as necessidades do aluno e, portanto, evitariam toda e qualquer frustração por parte deles. Isso evidentemente é impossível porque todo aprendizado envolverá algum nível de frustração. “Invasivos” seriam o professor e a professora de canto que antecipam níveis de dificuldade musical e técnica ou mesmo que julgam suas alunas e alunos, gerando frustrações excessivas, que estão além da sua capacidade de suportá-las. E “ausentes” seriam aquelas professoras e professores que não oferecem conteúdos, materiais, desafios e técnicas suficientes para que a aluna e o aluno se apropriem delas.

A professora e o professor suficientemente bons seriam aqueles que estão atentos aos níveis de frustração que suas alunas e alunos são capazes de suportar e estabelecem dinâmicas de ensino-aprendizagem que possibilitam que as frustrações vivenciadas estejam em níveis suportados por elas e eles. Na medida em que as alunas e alunos vivenciam frustrações que são capazes de suportar e compreender, o sentimento de confiança possibilita que estes se apropriem dessas vivências por meio de uma relação criativa com os estímulos, desafios e materiais oferecidos.

A professora ou o professor de canto suficientemente boa(bom), nem perfeita(o) (que atenderia a todas as necessidades de quem aprende), nem ausente (que não oferecesse ferramentas suficientes para que a aluna ou aluno se aproprie delas) e nem invasiva(o) (que antecipasse níveis de dificuldade musical), é aquela(e) que busca possibilitar que quem está aprendendo se aproprie de forma criativa dos conteúdos musicais. Um ensino de canto caracterizado pela afirmação da vida (tal como Nietzsche a concebe, como expressão individual da vontade de potência) é aquele no qual professoras e professores buscam ser suficientemente bons para suas alunas e alunos, o que quer dizer que estas e estes não são ausentes e nem invasivos.

Uma das formas das quais quem ensina alguém a cantar pode ser invasivo é expor excessivamente “verdades” sobre o que é cantar. As ideias que nossas alunas e alunos têm relacionadas ao canto podem ser utilizadas por elas e eles como defesas psíquicas que explicam falsamente as causas daquilo que sentem. Estas ideias podem ter sido oferecidas pelo meio social do aluno ou ainda por nós mesmos. Assim, as explicações que nós oferecemos acerca do processo de aprendizado de canto podem exercer nas alunas e alunos esta função de defesa psíquica frente a causas para aquilo que sentem e que lhes pareçam difíceis de suportar e compreender. Essa influência negativa sobre o que pensam nossas alunas e alunos de canto pode ocorrer, assim, mesmo quando simplesmente apresentamos nossos valores estéticos, explicações sobre o que é cantar ou mesmo conhecimentos científicos acerca do funcionamento da produção vocal. Tanto mais essa influência será negativa quanto mais nós dermos ênfase nos nossos “saberes” sobre o canto, principalmente se oferecermos explicitamente explicações para aquilo que as alunas e alunos sentem e vivenciam.

A professora ou o professor pode, por vaidade ou por falta de cuidado, achar que o melhor que pode fazer por quem está aprendendo é lhe oferecer explicações para tudo o que esta pessoa vivencia quando canta. No entanto, buscando trazer contribuições da psicanálise de Winnicott para o ensino de canto, entendemos que a “verdade” que tem efeito pedagógico significativo não é necessariamente aquela que o(a) professor(a) diz para o aluno. Muitas vezes, é aquela que quem está aprendendo a cantar cria para si como compreensão daquilo que vivencia e sente. As verdades em um processo de ensino-aprendizagem de canto são, portanto, construídas ativamente por quem aprende a cantar. Na medida em que quem ensina ditar o que é verdade ou não, o aluno tenderá a deixar de compreender para se submeter a estas ideias externas. A compreensão, ou seja, a produção de verdades sobre as vivências de aprendizado de canto, se dá na criação de quem aprende em relação com a sua realidade, no seu tempo.

Mesmo que a professora ou o professor perceba que a aluna ou o aluno está em estado defensivo, explicando falsamente sua realidade, quem está em situação de aprendizagem em geral não se beneficiará caso quem está ensinando apontar diretamente esta defesa psíquica, pois isso pode ser sentido como invasivo. É preciso que aluna ou o aluno sinta como sendo sua aquela verdade sobre o que ela(e) vivenciou, independente se esta verdade corresponde ou não ao que o professor já sabe. Quem ensina pode ajudar quem está aprendendo a identificar, no seu próprio tempo, quando essa interpretação se dá por uma compreensão ou por uma defesa imaginária, quando ela está relacionada a uma relação viva com a linguagem musical e a sua

realidade vocal/corporal ou quando ela acaba por prejudicar o aprendizado. Reforçando, quem aprende será tanto mais beneficiado quanto mais isto ocorrer no seu próprio tempo.

Muitas vezes, o melhor a se fazer é oferecer um ambiente de confiança no qual alunas e alunos possam compartilhar, na medida do possível, seus próprios *insights* acerca do que vivenciam. E quem está aprendendo, por sua vez, só o fará se se sentir em segurança para compartilhá-los. Se sente que quem a(o) ensina pode julgá-lo(a) ou, ainda pior, ridicularizá-lo(a) por aquilo que pensa, ele ou ela irá se defender. Quem está aprendendo pode até admirar essa professora ou professor, pelo seu conhecimento e sabedoria, mas não vai confiar nele e, como consequência, essa postura da professora ou professor não irá favorecer que quem está aprendendo confie em si mesmo.

Faz parte do ensino de canto, ajudar quem está aprendendo a perceber as diferenças entre os limites estabelecidos pela linguagem musical cantada – tais como afinação, precisão rítmica, prosódia, dentre outros – e a realidade sonora da sua voz cantada. Essa diferença, no entanto, é um dos principais elementos que nos causa frustração. Desse modo, quem aprende tanto mais se beneficia quanto mais quem ensina é capaz de perceber o nível de dificuldade que cada um(a) é capaz de compreender e o nível de frustração que cada um(a) é capaz de suportar. Podemos pensar que é o processo de cada aluno e aluna que fornece os indícios para quem ensina sobre o momento em que cada elemento musical pode ser assimilado. Para que quem está aprendendo se sinta confiante em seu processo, é preciso que quem ensina ofereça recursos técnicos justamente quando quem aprende é capaz de compreendê-los e suportá-los.

Winnicott desenvolveu uma ética do cuidado para sua clínica psicanalítica, que diz respeito à relação de confiança estabelecida entre terapeuta e paciente na qual o(a) paciente sente que pode abrir mão de suas defesas psíquicas. É possível pensar uma ética do cuidado para o ensino de canto na qual quem ensina é responsável por oferecer a quem quer aprender a cantar um ambiente confiável, no qual a aluna ou aluno sinta que não precisa se defender, que possa ser ela mesma ou ele mesmo. Diferentemente de uma clínica psicanalítica, onde não se tem pretensões pedagógicas, no ensino de canto, quem ensina a cantar traz elementos musicais e técnicos com os quais quem quer aprender a cantar precisa se relacionar. A relação de quem está aprendendo a cantar com a técnica e a linguagem musical pode ocorrer tanto por uma *reação* (controle e disfarce) quanto por uma *ação* (atividade poética e criativa) e o que determina o predomínio de um ou de outro é o modo como se dá a relação de quem aprende com o ambiente de aprendizado. Uma direção ética que vise a afirmação da vida no ensino de canto busca promover ambientes de ensino que não sejam invasivos e nem ausentes e que,

portanto, possibilitem que quem está aprendendo a cantar sinta confiança no ambiente para se envolver espontânea e criativamente com os elementos da linguagem musical e da técnica vocal.

Nestes termos, o niilismo no ensino de canto é caracterizado pela incapacidade de brincar com a própria voz, o que envolve tomar os valores e ideais culturais e estéticos como absolutos, numa submissão inibidora às “verdades” sociais sobre o cantar e que acarreta numa percepção da realidade da própria voz/corpo como obstáculo para o próprio desejo de cantar. A capacidade de brincar com a própria voz é possibilitada por um ambiente acolhedor no qual quem aprende sente que não precisa se defender psiquicamente. Devido às diferentes vivências passadas de cada pessoa, cada um(a) chegará nos contextos de ensino de canto com diferentes tendências psíquicas consolidadas e cada ambiente será percebido de diferentes formas por cada um(a). O que quem ensina alguém a cantar pode fazer para possibilitar o seu brincar é buscar adaptar o ambiente de ensino de canto às necessidades maturacionais de quem aprende, possibilitando que cada um(a) possa ser aquilo que consegue ser quando canta e que, no seu próprio tempo, possa ir se tornando capaz de suportar as frustrações inevitáveis do processo de aprendizado. Quem ensina não precisa ser terapeuta ou analista para tanto. Não se trata de propor, tal como numa terapia, um processo de cura, um horizonte terapêutico. Trata-se de um tipo de cuidado ambiental que tem como objetivo um processo de aprendizado significativo e potente.

Nos apropriando, à nossa própria maneira, dos conceitos winnicottianos, propomos que o principal parâmetro para identificar se quem está aprendendo a cantar está vivenciando bons níveis de frustração é a sua capacidade de brincar quando canta, ou seja, de se envolver criativamente com o ato do canto. A incapacidade de brincar de quem está aprendendo a cantar é indício de que as coisas vão mal. Para Winnicott, na vida adulta a capacidade de brincar está relacionada ao viver criativamente e isto está atrelado à capacidade de atribuição de sentido à própria vida: “os indivíduos podem viver criativamente e sentir que vale a pena viver ou, então, [...] são incapazes de viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor da vida” (WINNICOTT, 2019, p. 118). O brincar é algo que se relaciona com nossa capacidade de sentir que a vida vale a pena.

Um esforço semelhante ao realizado neste trabalho pode ser encontrado no texto de Järviö (2006), no qual a autora lança um olhar crítico e propositivo acerca da forma como o corpo é concebido no ensino de canto. A autora identifica que existe uma forma de atuação que trata a(o) aluna(o) “como um mecanismo, como um objeto, como uma coleção de músculos,



ossos, tendões, cartilagens, nervos” (p. 69), cujo direcionamento pedagógico é o de um treinamento sistematizado para se produzir um instrumento vocal ideal. Esta abordagem criticada pela autora se aproxima do tipo de atuação pedagógica aqui identificada como niilista. Como forma de superar este tipo de abordagem, Järviö propõe uma forma de se compreender a atuação docente na qual a(o) aluno(a) “pode ser tratada(o) como um todo, como um ser humano cuja aprendizagem começa - todos os dias - com o que ele é como um ser vivo na Vida e continua como um processo de se tornar um corpo cantante único, um todo, do qual uma das qualidades é que ele canta” (JÄRVIÖ, 2006, p. 69, tradução nossa).

## 6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, iremos apresentar os dados obtidos a partir das entrevistas conduzidas com Nuria e Eusébio. Com ambos os participantes, foram realizadas duas entrevistas. É importante salientar que o conteúdo da segunda entrevista complementou e ampliou os temas abordados na primeira, enriquecendo o entendimento de suas perspectivas. Portanto, a apresentação de dados que se segue focará principalmente nas discussões da primeira entrevista, contemplando alguns aspectos aprofundados na segunda.

### 6.1 ENTREVISTAS REALIZADAS COM NURIA

No início da 1ª entrevista com a Nuria, em 2021, fiz perguntas sobre a trajetória pessoal dela como professora de canto, sobre o público que a procurava para ter aulas, bem como sobre os interesses e desejos desse público com as suas aulas. Analisando aquela entrevista, identifiquei que ao longo dessa conversa, além destes temas levantados no início, foram abordadas principalmente duas formas distintas de se relacionar com o canto (uma “*mais genuína*” e outra “*menos genuína*”), bem como as concepções pedagógicas de Nuria.

A análise que apresentamos aqui faz descrições quanto ao aspecto cronológico e circunstancial de alguns trechos da primeira entrevista. No entanto, nossa análise não segue a cronologia na qual os assuntos foram tratados, mas sim fazendo *links* entre diferentes momentos da entrevista.

#### 6.1.1 Trajetória pessoal

Nuria me contou que começou a dar aulas de canto quando tinha “*mais ou menos 21 anos, 22 no máximo*”. Destaco que, no momento da primeira entrevista, Nuria tinha 35 anos e que, portanto, sua trajetória como professora de canto era de 13 ou 14 anos. Nuria contou também sobre sua experiência com o canto e a música em geral desde criança:

*Desde criança, eu tive bastante contato com a música, tanto pelo meu pai, como minha mãe. Meu pai cantava, tocava violão, piano, minha mãe era dançarina. E eles não se dedicavam a isso, era paralelo as suas profissões. E meus irmãos cantavam também (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

No relato de Nuria, seus pais e irmãos tinham um envolvimento não profissional com a música. Esse ambiente musical permitiu que ela estabelecesse um contato significativo com a música desde a tenra idade. Quando criança, apesar de adorar cantar, Nuria tinha dificuldades: “*quando eu cantava, eu tinha muita rinite e era muito difícil para mim cantar, mas eu adorava cantar, mas eu desafinava e sentia que, assim, para mim era uma dificuldade cantar, não era*

*uma coisa fluida, sabe?”*. Na adolescência, Nuria começou a fazer aulas de canto e houve uma mudança na sua relação com esta atividade:

*E eu comecei a fazer aulas de canto, [...] adolescente já entrando na juventude. E, para mim, foi uma descoberta, descobrir a minha voz, as minhas possibilidades. Eu tive, eu acho, a sorte de me encontrar com pessoas incríveis dentro do mundo do canto, muito sensíveis, muito acolhedoras. E, para mim, isso mudou o rumo porque foi um me conhecer, me conhecer muito em vários aspectos. E eu vinha muito da terapia, minha mãe é psicóloga. E nesse lugar de encontro com meu corpo, com minha respiração, com minha voz, com o prazer, me gerava muito prazer cantar e sair cantando da aula e que minha voz fluísse e eu andava de bike naquela época e ficava todo o caminho de bike cantando... é uma coisa, assim, leve. E, ao mesmo tempo, era uma coisa que me concentrava... era leve, mas me deixava mais maciça, eu tinha mais sustância, assim, parecia. Então, isso foi muito transformador na minha vida (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Na adolescência, Nuria passou a fazer aulas de canto e isto lhe proporcionou uma experiência de descoberta da própria voz, de encontro com o corpo, com a respiração, com a voz e com o prazer. Foi uma experiência de conhecimento de si, que era leve e que, ao mesmo tempo, lhe dava sustância. Para ela, essa experiência significativa em sua vida tem relação com as pessoas que encontrou dentro do mundo do canto e que eram muito sensíveis e acolhedoras. A forma como Nuria relata sua relação com o canto nesse período de sua vida traz aspectos que foram tratados mais adiante na entrevista e que caracterizam o que ela acredita ser uma relação mais genuína com o canto, tais como: um encontro com o corpo, com a voz, com o prazer, bem como a importância de quem ensina ser sensível e acolhedor(a).

Nuria conta que, ainda na Argentina, seu país natal, estudou Antropologia e que posteriormente foi estudar Teatro e Música. Destas três graduações, Nuria se formou apenas em Teatro. Nuria conta que, por influência de sua professora de canto, começou a dar aulas. Segundo a participante, o fato de ter tido muitas dificuldades com o canto no início foi bom para sua experiência como professora. Essa relação entre dificuldades no aprendizado e seu jeito de ser professora de canto foi retomado novamente em outro momento mais adiante na entrevista. Sobre o início de sua atuação como professora, Nuria afirma o seguinte:

*Eu estava estudando, ainda, eu estava bem nessa vida de estudante e, quando eu comecei a dar aulas, foi uma paixão total, [...] eu amei aquele troço, eu amei ver que, de repente, eu sentia uma coisa, sentia e pulsava e fazia e a pessoa cantava e aí começou todo o processo. [...] Daí, teve muito caminho pela estrada, mas foi uma coisa que me fez muito bem, me trouxe muita satisfação, uma paixão que rolou, acho que rola até hoje (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Essa paixão, o amor por dar aulas de canto, algo que a fez muito bem e a trouxe muita satisfação foram em alguma medida retomados no final da entrevista quando afirma o seguinte:

*“para mim, é gostoso demais, é uma paixão, eu tenho o privilégio de trabalhar com aquilo que eu amo, eu amo fazer isso, gosto muito”.*

Nuria compartilha que, entre 2010 e 2011, decidiu deixar a Argentina e estabelecer-se em Curitiba, no Paraná. Apesar de ter retornado brevemente à Argentina, ela acabou fixando residência novamente em Curitiba, onde atuou como professora de canto, cantora e atriz. Seu interesse por psicologia e por práticas corporais a levou, em 2016, a iniciar uma especialização em Psicologia Corporal no Instituto Reicheano. E, em 2019, se mudou para Florianópolis, onde continua residindo desde então.

### **6.1.2 O público das aulas de canto**

Quando perguntei à Nuria o que querem as pessoas que a procuram para ter aulas de canto, ela respondeu que a razão que mais faz com que as pessoas procurem suas aulas de canto é a *“questão emocional”*:

*No decorrer do trabalho, eu fui me tocando muito sobre um lugar muito precioso que meio que transborda das pessoas na hora de ir para a aula de canto que é a questão emocional da pessoa. E isso é muito forte para mim. Na época [no início de sua carreira como professora], eu trabalhava já com canto e educação somática, que era esse trabalho de técnicas de consciência corporal. Eu sempre fiz coisas com o corpo e fui integrando essas coisas. Então, tinha muito movimento, movimento com a voz, porque a voz para mim é um movimento, o movimento com o corpo, com a respiração e claramente isso mexia muito nas pessoas (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria relata que, dentre as razões que fazem as pessoas buscarem as suas aulas, está também a necessidade de falar: *“Às vezes, eu acho que o trabalho de canto nem é só a questão da voz cantada, é da voz falada também: vem da fala, vem do som, desse canal aqui de comunicação. E, às vezes, vinham pessoas que queriam falar, falar, falar, falar, falar, falar, falar, falar, falar”*. Nuria relata que as pessoas têm defesas e medos que precisam atravessar para cantar e que, para ela, a forma como os professores abordam essa questão é um dos temas mais delicados da profissão.

*Têm também os níveis de defesas das pessoas, os medos que essa pessoa tem que atravessar para cantar, para conhecer seu som, para [...] submergirem mesmo nesse universo. E como que a gente aborda isso, eu acho que é um dos temas mais delicados na profissão [de ensino] do canto (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria seguiu tratando do que as pessoas buscam em suas aulas: *“As pessoas que vêm procurar as aulas, tem vários tipos, assim, tem um leque, eu dei aula de crianças até idosos. Mas em todas elas existe, para mim, uma necessidade de um encontro real consigo mesma e de poder expressar, poder se encontrar de um lugar mais genuíno”*. Segundo Nuria, quem

busca aulas de canto com ela tem uma necessidade de um encontro real e genuíno consigo mesma(o) e o canto vem como uma expressão desse encontro.

Quando perguntei se as pessoas que buscam suas aulas pretendiam ser cantoras(es) profissionais, Nuria respondeu que não. Segundo a participante, essencialmente, as pessoas que procuram suas aulas de canto são:

*[...] crianças que são mandadas pelos pais, por exemplo [...]. Mulheres de 50 anos para cima, que se separaram, que estão vendo como seus companheiros eram machistas [...] e que elas se perderam de si mesmas e não se encontram, queriam fazer alguma coisa por elas mesmas e vão cantar e daí aparece muita coisa. Principalmente mulheres, principalmente ainda são mulheres que vem procurar aulas de canto. [...] Aparece muito essa coisa da sexualidade e a voz na mulher e nas aulas de canto. Os homens também [procuram as aulas com a demanda] [...] de voltar a sentir, de voltar a pulsar, de habitar o espaço, de tirar uma pausa (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Segundo a participante, às vezes, as pessoas também chegam demandando um trabalho mais técnico e que, nestes casos, ela dá foco para a parte técnica, mas que, mesmo assim, surgem outros aspectos:

*Tem as pessoas que chegam e falam “eu quero técnica, eu quero técnica, eu quero técnica”. Aí, eu dou técnica, mas, a partir de aí, a pessoa começa a entrar em confiança, a pessoa começa a gostar e começam a aparecer porosidades onde a pessoa abre um lugar onde ela demanda, pelo menos eu sinto, demanda um lugar de acolher esses lugares e de olhar para esses lugares que estão aí: é como se fosse um isopor embaixo da água que quer sair, assim, não sei se está clara a imagem, mas você imagina um isopor que a mesma pessoa está empurrando para baixo da água, mas ao mesmo tempo, isso vai pulsando para cima, para cima, para cima e vem vindo. E a gente não precisa de uma catarse disso também, mas acho que a gente pode ir contornando isso, sim (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

No relato de Nuria, fica claro que, na medida em que a pessoa começa a “*entrar em confiança*”, começam a aparecer porosidades e lugares que demandam que sejam acolhidos e olhados. Aqui Nuria traz a primeira das metáforas utilizadas por ela na entrevista. Na imagem utilizada por Nuria de um isopor que está sendo empurrado pela pessoa para baixo da água, existe uma força pulsando que empurra o isopor para cima (a água) e outra força impressa pela pessoa para baixo. Esta imagem possui uma tensão de forças, uma que empurra para cima e outra para baixo. A tendência do isopor que está dentro da água é de subir, mas essa tendência é alterada pela pressão exercida pela pessoa. Como será aprofundado mais adiante, a partir da imagem sugerida por Nuria, podemos pensar que, na medida em que quem ensina acolhe quem está aprendendo a cantar, esta pessoa passa a confiar no ambiente de aprendizado e vai percebendo que não precisa se defender psíquica e corporalmente (não precisa empurrar tanto

assim o isopor para baixo). Nessa direção, a confiança no contexto de aprendizado é aqui crucial para que quem está aprendendo possa ir fazendo esse encontro real e genuíno consigo.

Esta água que empurra o isopor para cima se refere a algo que é singular de cada pessoa e a aspectos da existência que as pessoas em geral precisam expressar. Nuria traz a ideia de que isso vai pulsando para cima o que remete a uma ideia de que há algo de pulsional ou que se dá por impulsos<sup>4</sup>. Pulsar é um termo também utilizado por Nuria para se referir ao que procuram alguns homens nas suas aulas de canto: “*voltar a pulsar [...]*”. Esta força que pulsa para cima poderia dizer respeito a algo que é próprio das pessoas e lidar com esta força poderia significar a possibilidade de um encontro real consigo mesmas, de poder expressar e se encontrar de um lugar mais genuíno.

A partir da pergunta que fiz sobre o que suas alunas e alunos buscavam em suas aulas, Nuria indicou em sua fala aspectos pedagógicos que são determinantes do tipo de relação que cada aluna e aluno terá com processo de aprendizado de canto. Até esse momento da entrevista, Nuria trouxe elementos que foram aprofundados mais adiante e que podemos sintetizar da seguinte forma: quem busca aprender a cantar traz consigo sua trajetória, suas marcas psíquicas e corporais e, em cada um e cada uma, existe algo autêntico e genuíno que pulsa, que insiste em se expressar vocalmente e que demanda acolhimento.

Até aqui, seguimos quase que passo-a-passo o caminho inicial da primeira entrevista que tive com a Nuria, buscando evidenciar como em sua fala os diversos aspectos de sua trajetória pessoal estão intimamente relacionados com o modo como ela compreende as necessidades de suas alunas e alunos e de como ela entende sua atuação pedagógica nesse contexto. Daqui em diante, vamos tratar do conteúdo dessa conversa organizando-o em três categorias que são abordadas por Nuria ao longo de toda a entrevista: 1) uma forma de se relacionar com o canto que ela entende como mais genuína e 2) outra menos genuína, bem como 3) algumas reflexões pedagógicas da participante.

### **6.1.3 Relação mais genuína com o canto**

#### **6.1.3.1 A dupla de irmãos que “*mamou aquela música desde criança*”: técnica, energia e emoção**

Na análise que fazemos da primeira entrevista com a Nuria, identificamos que a participante trata de duas formas distintas de se relacionar com o canto: uma mais genuína e

---

<sup>4</sup> “Impulso” é a tradução adotada por J. Guinsburg na versão aqui utilizada de *O nascimento da tragédia* (NIETZSCHE, 2007) para o termo alemão “Trieb”, o mesmo termo utilizado por Freud para se referir ao que mais comumente se traduz por “pulsão”.

outra menos genuína. Na segunda entrevista realizada já em 2023, quando Nuria já havia lido uma versão preliminar de análise da primeira entrevista, a participante falou que a minha percepção colocada no texto de que ela havia tratado de uma forma *mais genuína* de se relacionar com o canto e de outra *menos genuína* lhe chamou a atenção por parecer que ela poderia estar julgando abordagens pedagógicas diferentes da dela como se fossem menos genuínas. A participante aproveitou para afirmar que ela respeita e vê valor nas mais diversas abordagens de ensino de canto e reforçar que o que ela compreende como sendo mais ou menos genuínas são as formas como cada um e cada uma, subjetivamente, percebe sua relação com o canto e não as estratégias pedagógicas em si.

Voltando para a primeira entrevista, alguns parâmetros desta diferenciação entre uma relação mais genuína ou menos genuína com o canto podem ser identificados a partir do relato que Nuria faz de uma experiência pessoal que teve na Argentina em um encontro de música folclórica. Naquele encontro, segundo a participante, primeiro se apresentou um grupo *mais acadêmico e de óculos* que fazia um *folclore modernizado com jazz*: “*primeira música, segunda música... na terceira música eu já parei de escutar e fui para o meu mundo de Alice no país das maravilhas e comecei a pensar na vida*”. Nuria deixou de prestar atenção porque o primeiro grupo não lhe havia interessado. Mas isto mudou com a apresentação do segundo grupo: “*Depois deles, veio um grupo de uma irmã e um irmão de Santiago de Lestero, que é o norte, é a galera que mamou aquela música desde criança, com um bombo leguero que é um instrumento percussivo e um violão*”. Nuria utiliza o termo *mamou* para se referir à relação primeva que, segundo ela, essa dupla de irmãos teria tido com a música. Como metáfora, o termo parece sugerir que essa relação com a música para aquelas pessoas aconteceu com características que se aproximam da amamentação: podemos pensar, metaforicamente, na música sendo vivenciada como uma necessidade vital que é suprida por cuidadoras e cuidadores logo após o nascimento. Outros termos relacionados a esta experiência primeva com a música foram trazidos mais adiante na entrevista por Nuria quando se referiu à experiência vocal e musical de um bebê, em especial, de sua própria filha, ainda bebê no momento da realização da entrevista.

Nuria continua seu relato sobre a experiência que teve naquele encontro de música folclórica:

*E aquela mulher começou a cantar com aquela voz tão visceral, sabe, tão... e com o bombo... e aquela postura, naquele lugar, contando uma história, realmente, contando, transmitindo uma história, muito, muito profunda, muito arrebatadora, que você não tinha como ficar indo para o Alice no país das maravilhas porque aquilo te*

*interpela, sabe, aquilo te move, aquela energia chega, aquela energia tá pulsando e chega no lugar porque tá no corpo, aquela mulher está cantando desde um lugar do corpo. E foi naquela noite que falei “cara, é isso, para mim, é isso”, sabe, “é isso que torna um significado bacana”* (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).

Ao falar da dupla de irmãos argentinos que tocava música folclórica, Nuria descreveu o canto da mulher como algo visceral que transmitia uma *história muito profunda e arrebatadora* e que, diferente da outra apresentação, “*aquilo te interpela, [...] te move, [...] aquela energia chega, aquela energia tá pulsando e chega no lugar porque tá no corpo, aquela mulher está cantando desde um lugar do corpo*”. Neste trecho, é possível identificar que aquilo que Nuria vivenciou naquela experiência tem relação direta com suas escolhas pedagógicas. Sua orientação pedagógica está relacionada com ter sido arrebatada sensorialmente em experiências musicais como as que relatou. Nuria segue seu relato evidenciando as diferenças que ela percebia entre os dois grupos:

*[...] além da questão estética bonitinha, mas que acaba ficando numa elite, acaba ficando no lugar de egos que realmente, sim, ah, cara, sabe, me dá uma preguiça. Sim, é legal, é bacana, “você ficou dez horas tocando guitarra todo dia durante muitos anos da tua vida, você faz mil notas por segundo, parabéns”. Mas, assim, para mim, às vezes, é isso, é muito mais poder estar habitando você mesmo e, a partir de aí, expressar* (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).

Nesse relato, Nuria evidencia que o que a interessou naquele momento estava menos relacionado a um virtuosismo técnico que faz *mil notas por segundo* e que exige muito treinamento e mais relacionado a uma experiência visceral, que move, com uma energia que está pulsando e que vem do corpo.

Logo em seguida, após ter trazido a ideia de estar habitando você mesmo e, a partir de aí, expressar, Nuria seguiu trazendo aspectos que tratam dessa forma de se relacionar com o canto que identifiquei a partir de sua fala como sendo mais genuína:

*[...] Porque às vezes a emoção traz a técnica também. Não sempre a técnica traz a técnica, eu acho que a emoção traz essa técnica também. Se você está completamente presente naquilo que você está fazendo e está com essa energia pulsando, o agudo vai vir porque o agudo precisa de energia e vai vir, assim como vem quando você grita de felicidade, quando você grita de medo e você é mega soprano e você não se machucou e o som está aí. Então, você precisa de uma necessidade para esse agudo, mas não sempre é uma questão meramente técnica, às vezes, a emoção também traz a técnica, como pensar na técnica faz tudo o contrário [...] e te arrebatam todas as possibilidades sonoras porque você fica preso nesse lugar do “tem que ser bonito, não posso desafinar, então eu não me jogo”* (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).

Logo após o relato de sua experiência no encontro de música folclórica no qual identificou dois grupos muito distintos, sendo que um despertou seu interesse e o outro não, Núria falou de técnica, emoção e energia. Identifico que existe, para Nuria, uma forma de se



entender o papel da técnica no ensino de canto (e de música em geral) que prejudica o aprendizado porque nos deixa presos a parâmetros de certo e errado. Apenas estar certo, com uma estética “*bonitinha*”, não interessa tanto para a participante. Identifico que Nuria compreende que existe uma outra forma de se entender o papel da técnica, esta mais valorizada pela participante, na qual ela é associada à emoção, à energia, à expressão e a um jogar-se: uma técnica que a emoção traz.

Poderíamos pensar que, nestes termos, Nuria estaria defendendo uma espécie de espontaneísmo na qual para cantar bastaria estar simplesmente emocionado o suficiente e que o treinamento não seria importante. No entanto, esta não é a perspectiva de Nuria. Aquela dupla de irmãos que aparece em seu relato, por exemplo, “*é a galera que mamou aquela música desde criança*”, ou seja, que pratica aquela música desde a tenra idade. A força da espontaneidade daquele canto vem também de uma prática muito consolidada e que envolve um tipo de estudo informal. Pode ser que esta prática não ocorra dentro dos moldes formais de uma aula de canto, mas numa assimilação cultural musical que pode ocorrer de forma gradual e contínua dentro de uma tradição oral.

Assim, Nuria entende que a técnica tem um papel importante no ensino de canto e que esse papel está além de uma execução correta dos padrões musicais. Isso ficou evidenciado quando perguntei diretamente sobre o papel da técnica no ensino de canto. Núria responde que nas aulas de canto:

*[...] a gente trabalha com diferentes campos da pessoa: a gente trabalha com o campo emocional, com o campo psicológico, com a história de vida dela e trabalha com um campo que é o fisiológico, que é o corpo da pessoa, a musculatura da pessoa [...]. Então, tudo o que a gente vai fazer a nível de corpo requer de prática. [...] A gente está trabalhando com músculo e o músculo precisa de uma prática contínua para ele se moldar a aquilo que eu estou precisando (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria evidencia que uma prática contínua é importante porque a gente precisa de um corpo e de uma voz extracotidiana para cantar. Essa prática que Nuria fala é relacionada por ela a uma capacidade de disponibilizar e de ativar em contraposição à força e à tensão:

*[...] Por isso que eu falo sempre “a gente tem que disponibilizar, a gente tem que se disponibilizar para aquilo que a música está me demandando, que não é sempre a mesma coisa, porque cada música demanda uma energia diferente”. [...] E nisso eu falo muito de disponibilizar e ativar porque às vezes a gente vem com a palavra de força, de tensão e isso já vai muito para um lugar de tensão que não é legal (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Sobre esse disponibilizar e ativar relacionados à técnica, Nuria fala em termos de carga e descarga de energia:

*Mas, assim, como que eu ativo? A gente precisa ter lugares de ativação. A voz é energia, a gente precisa criar um momento de carga, para descarregar o som que é essa descarga energética que a gente tem. A gente precisa ter uma carga. Aonde que vai estar essa carga? Como que eu vou carregar? Como que eu vou sustentar isso? Como que vai fluir? Tudo isso está ligado com a técnica e eu preciso entrar em contato com esses lugares que são extracotidianos (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Diferenciando-se, portanto, de uma concepção de técnica associada à tensão e força que podem ser negativas no ato do canto, Nuria trata a técnica como carga e descarga, disponibilização e ativação de energia. O cantar está relacionado a essa descarga de energia e, para tanto, é preciso aprender a carregar/disponibilizar/ativar.

Aqui, fica evidente também que a concepção que Nuria apresenta de técnica é bastante ampliada. A técnica que a emoção traz não é apenas uma técnica que aparece quando há alguma emoção envolvida, mas sim é abordada como algo que pode ser construído em um processo de aprendizado de canto. A energia que cada música demanda precisa ser carregada para ser descarregada no ato do canto e esta capacidade de carregar energia é possível de ser desenvolvida por meio de uma prática contínua. Nuria diz que esses lugares que precisamos entrar em contato são extracotidianos, o que ilustra o aspecto cultural da técnica, como algo que é aprendido e que envolve ir além do já conhecido. No entanto, ao trazer aspectos como energia, emoção, espontaneidade, visceralidade, dentre outros, Nuria apresenta uma noção de técnica que é construída numa relação com a vida da pessoa de forma ampla. Envolve a capacidade de execução correta dos parâmetros musicais, mas não se limita a isso; a técnica que a emoção traz é construída considerando a vida afetiva de cada um(a).

#### 6.1.3.2 “A voz é um dos lugares que mais controle a gente tem”

Para evidenciar como o tema do controle surgiu na conversa, contextualizo que, com uma hora de entrevista, comentei com a participante que eu precisaria fazer uma pausa para ir ao banheiro. Quando retomamos a conversa, comentei com Nuria o que havia pensado durante esse intervalo: comentei que, naquela ocasião, eu poderia ter julgado que era preferível controlar minha necessidade fisiológica e, portanto, não ter ido ao banheiro para não atrapalhar o andamento da entrevista, mesmo que isso me deixasse desconfortável ao longo da mesma e, no entanto, eu havia decidido respeitar o que meu corpo estava necessitando. Segui pensando em voz alta com a participante e relacionei esta situação de controle das necessidades do corpo com o modo como podemos aprender e ensinar a cantar: “na aula de canto, a gente pode fazer da técnica, das estéticas que já estão estabelecidas, um lugar de sempre controlar o corpo, né?”. E Nuria respondeu assim:

*Sim, é, na aula de canto e em todos os campos da vida. Eu acho que a voz é um dos lugares que mais controle a gente tem. Tipo, “não chora, não grita, não fala, não bote a língua pra fora, não gema quando você está gozando porque o vizinho vai escutar, não grita durante o trabalho de parto porque essas pessoas aqui não querem escutar a sua dor”. E assim vai, mas é o tempo inteiro (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria associa essa ideia de que a voz é um dos lugares que mais controle a gente tem com diversos tipos de limites sociais impostos à vocalização (chorar, gritar, falar, gemer) e que envolvem aspectos fundamentais da vida humana. Como fica evidenciado na sequência da fala da participante, estes limites acabam sendo por nós assimilados e eles impactam nosso processo de aprendizado de canto. Nuria comenta que estamos muito reprimidos na sonorização da vida e faz uma relação com a experiência que ela observa em sua filha, ainda bebê:

*[...] ela sonoriza absolutamente tudo, ela sonoriza quando está comendo, ela começa [faz sons de mastigação]. O tempo inteiro ela tá sonorizando, ela sonoriza quando está feliz, ela dá uns gritos, assim, superagudos, quando está com raiva... E o adulto que olha para ela se apavora um pouco dessa potência dela. O adulto, “nossa, como ela é”, eles falam, assim, “nossa, como ela é expressiva”. Mas, tipo, “meu Deus, coloca alguma coisa nessa menina que está demais, tá gritando muito”. Ou um vizinho vai reclamar “ô, nossa, como ela chora, que sentida que ela é”. Sim, cara, ela chora, ela chora. Quando ela está chorando, vem um adulto e fala “não precisa” e eu falo “precisa sim”. O tempo inteiro, você tem que estar policiando os adultos para que não cortem a liberdade da minha filha se expressar, sabe? E isso é corriqueiro, mas o que você vê é que, naturalmente, ela sonoriza tudo, naturalmente ela sente um lugar genuíno, expressivo, um lugar espontâneo de sonorizar as suas emoções (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

O relato de Nuria traz a experiência que ela observa em sua filha que naturalmente sonoriza tudo o tempo inteiro porque sente um lugar genuíno, expressivo e espontâneo de sonorizar as suas emoções e que, corriqueiramente, algum adulto busca delimitar essa expressão infantil. Nuria fala de limites civilizatórios que reprimem nossas sonorizações vocais espontâneas que estão ligadas à própria existência e a uma potência individual. Assim, nessa compreensão, existe algo importante da nossa voz que é prejudicado quando nos adequamos a regras impostas socialmente. E, na direção contrária, esse aspecto genuíno e reprimido da relação com a voz é justamente o que Nuria valoriza em suas aulas: “quando a gente trabalha com a voz ou com o canto, eu acho que a gente entra em contato com esses lugares, de um lugar muito reprimido, muito, muito, muito reprimido, desde a infância, desde a primeira infância”. Esses lugares reprimidos da vocalidade que dizem respeito a algo genuíno e espontâneo da nossa voz e que não são aceitos socialmente são justamente os aspectos com os quais precisamos lidar em um processo de aprendizado de canto numa abordagem como esta. Como será abordado mais adiante, o modo como quem ensina alguém a cantar pode facilitar e

fornecer apoio para habitar esses lugares, mas pode ir na direção contrária, prejudicando esse processo.

### 6.1.3.3 Dor e prazer

Logo após esta fala da Nuria sobre como no trabalho com o canto nós entramos em contato com esses lugares reprimidos, comentei com ela que a voz acaba sendo um lugar possível de fazer com que dores e prazeres sejam experimentados e que não fiquem guardados e presos. Nuria, então, falou da importância da validação das experiências de dor e de tristeza no processo de aprendizado de canto. Ela comenta que algumas pessoas defendem um “*positivismo meio insuportável*” de que “*o tempo inteiro a gente tem que estar nesse mundo de gratidão, nesse mundo de luz*”. Evidentemente, aqui, o termo positivismo utilizado por Nuria não se refere à corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX, mas sim a um tipo de otimismo que busca ver as coisas sempre pelo lado bom. Nuria, em oposição a este positivismo, afirma o seguinte: “*muito do processo do trabalho com canto, para mim, tem a ver com entrar em contato com a dor, que é o lugar que a gente menos entra em contato*”. Nuria comenta que “*a tristeza e a dor não são validados pela nossa sociedade*” e que, em sua perspectiva, “*para você sentir prazer, você precisa sentir dor. Não tem como você só sentir prazer. Não existe. Então, você não vai sentir dor, você vai calejar, calejar, você não vai sentir nada, nada, nem prazer, nem dor, nem tristeza, nem alegria*”.

Em seguida, Nuria retoma a pergunta que fiz no início sobre o que querem as pessoas que a procuram para ter aulas de canto:

*Então, uma das coisas que aparece muito, que você perguntou no começo, “o que que vem muito nessa aula? qual que é a procura?”. É validar a tristeza das pessoas. É um dos primeiros passos, porque, a partir de aí, a gente valida a sombras e, a partir de aí, a gente valida a voz também, porque a voz é o encontro com a luz e com a sombras da gente (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Para Nuria, esta validação/legitimação da tristeza e da dor é “*a porta de entrada para muitos encontros nas aulas de canto*”.

*Então, validar, quando alguém valida a tua tristeza, é tão raro isso acontecer. É tão raro que alguém valide tua dor, até a própria mãe, até o próprio irmão, o próprio companheiro, os homens mais ainda do que nas mulheres, mas as mulheres também. Ou validar a raiva, validar as emoções que não estão nesse lugar de “eu consigo fazer tudo”. Validar um luto que pode durar anos... eu acho que é a porta de entrada para muitos encontros nas aulas de canto (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Em sua fala, Nuria defende uma validação de experiências em geral tidas como negativas, tais como dores, tristezas e raiva. Esta validação traz um sentido de legitimação, por

parte de quem ensina, daquilo que quem está aprendendo a cantar apresenta como difícil ou dolorido. Esta posição se opõe ao que Nuria chamou de positivismo insuportável e que evita tratar das dificuldades inerentes à existência humana, deslegitimando, minimizando ou relativizando-as. Na abordagem que Nuria defende, parece haver uma aposta de que a potência que advém da voz de alguém tem relação com a vida dessa pessoa de forma ampla, contemplando a luz e as sombras, as dores e prazeres, tristezas e alegrias.

Na fala de Nuria, deduzo que aquilo que sentimos é prejudicado quando não há uma validação social deste sentimento. Conforme Nuria demonstra no caso de sua própria filha, desde nossa infância, é comum expressarmos vocalmente aquilo que vivenciamos e, em geral, há alguma repressão social dessa expressão espontânea e genuína da nossa voz. E, na medida em que o que se sente não é acolhido e/ou percebido como legítimo, podemos deixar de entrar em contato com a dor, deixar de sentir a dor, numa espécie de “anestesia”. O problema, como evidencia a participante, é que este não sentir restringe não só as dores, mas também os prazeres, limitando a vida afetiva da pessoa e, portanto, as experiências que ela terá com o canto. Nuria entende que um dos primeiros passos das aulas de canto é validar esses sentimentos e que é isso que muitas pessoas procuram em suas aulas.

Outro aspecto mencionado pela participante logo em seguida é o da dissimulação. Ela diz assim: *“E não tem como mentir. Não tem como você, no canto, na voz cantada, não tem como você dissimular aquilo. É isso aí, vem escancarado, é isso aí. Pum. Se escuta, soa”*. Ao afirmar que não tem como mentir e dissimular algo quando se canta, Nuria traz um elemento que pode ser percebido em nossa vida cotidiana e, especialmente, em situações de ensino e aprendizagem de canto: a voz revela nossos afetos. Ouvindo somente a voz de alguém, somos capazes de identificar aspectos afetivos da vida dessa pessoa. Entendo que, no entanto, na medida em que nos adequamos às exigências sociais, podemos sim mentir e dissimular em alguma medida nossos afetos quando cantamos e isso pode ocorrer de forma negativa na medida em que um processo de ensino de canto pode estimular a mera reprodução de padrões estéticos sem que a própria vida afetiva seja validada, legitimada e contemplada. É claro que essa dissimulação tem limites e, principalmente, ela pode trazer prejuízos afetivos. A dissimulação pode ser entendida aqui como mais uma forma de buscar não sentir a dor, o que acaba por limitar também os sentimentos de prazer relacionados ao canto.

A aula de canto é vista por Nuria como um encontro. Não se trata de um processo de mera transmissão de conhecimento ou de treinamento. É um encontro. Além de uma relação entre quem ensina e quem aprende, a ideia de encontro é apresentada por Nuria em outros

sentidos, tais como: *encontro com o corpo, com a voz, com o prazer; um encontro real e genuíno consigo mesmo(a)*. Esse encontro é sempre em alguma medida possibilitado ou dificultado pelo ambiente de aprendizado. Estes encontros nas aulas de canto são, por exemplo, possibilitados pela validação da vida afetiva de quem aprende. Uma dificuldade relacionada a esse encontro pode estar relacionada à dissimulação ou a não sentir um afeto que consideramos negativo. Em um contexto de aprendizado, isso pode implicar numa relação menos genuína e real com o canto.

Nuria segue dizendo que, como um reflexo de valores sociais contemporâneos, as aulas de canto podem se tornar espaços nos quais quem aprende acaba achando que precisa sentir o ato do canto como sendo sempre prazeroso ou mesmo que o erro deva ser evitado a qualquer custo: *“Ah, eu vou cantar e eu vou sentir prazer em cantar. Então, eu vou tempo inteiro entrar numa técnica que não me permita errar, que não permite contato com o que está errado, e aí, o controle, esse lugar pouco genuíno de encontro com a voz”*. O controle que busca evitar o erro ou mesmo produzir sempre experiências prazerosas é apontado por Nuria como algo pouco genuíno.

*A gente está cada vez indo mais para esse lugar, de uma sociedade que você é uma supermãe, você é uma supermulher, você é um super homem, você faz tudo bem ou você é tudo “gratiliz” [...]. [Mas] quando você não tem as necessidades básicas cobertas, isso aqui não entra. Por isso que eu acho tão fascista pensar que você tem que agradecer a vida por tudo quando você não tem como alimentar o teu filho [...]. Mas, assim, no encontro com o canto, eu acho que rola muito isso: tem que ser bonitinho, tem que, tem que ser tão bonitinho ao ponto de não entrar em contato com a tua emoção para você não descontrolar, você manter um lugar do bonitinho, do que não é visceral, dessa voz funcional, que é harmoniosa (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Aprofundando os elementos trazidos anteriormente relacionados a uma validação da dor e do sofrimento, Nuria critica esse positivismo *gratiliz* que tende a apontar para uma necessidade de agradecer a tudo na vida, como se, no fundo, tudo fosse sempre bom e que nós é que não percebemos isso. Nuria evidencia que existem coisas que são muito difíceis e doloridas na vida e que a potência vocal ou mesmo uma terapêutica pela voz em contexto de ensino de canto são possíveis na medida em que essas emoções são validadas. A voz não precisa ser sempre controlada, bonitinha, funcional e harmoniosa. Existe algo de potente na voz que brota do descontrolado, da dor, do feio e do que é sofrido.

## 6.1.4 Relação menos genuína com o canto

### 6.1.4.1 “Tem que”

Quando falou de sua trajetória pessoal como professora e sobre os interesses do público que a procurava para ter aulas de canto, Nuria trouxe a primeira metáfora utilizada por ela na entrevista, na qual um isopor é empurrado pela pessoa para baixo da água, havendo uma resistência da água que o empurra para cima. No contexto da entrevista, esta força da água que empurra o isopor para cima está relacionada a algo que é pulsional, que é singular de cada pessoa, que, no contexto da aula de canto, a pessoa demanda que seja acolhido e que é necessário que seja expressado de alguma forma para haver um encontro real e genuíno consigo. A ação de empurrar o isopor para baixo, portanto, acontece na direção contrária a essa força pulsional que insiste em querer sair e esta ação pode impedir ou dificultar de alguma forma este encontro genuíno consigo. Retomo essa metáfora porque é a partir dela que compreendo outros elementos que Nuria trouxe logo em seguida:

*Eu acho que a gente tem que tirar um pouco desse “tem que”, né, “tem que... tem que...” Porque a voz está em um lugar que acaba indo muito para o mental o tempo inteiro [...]. E aqui tem uma laringe, a laringe é um esfíncter, ele está preparado para ter um controle muito grande, a gente controla muito, muita coisa (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Entendo que Nuria segue em sua fala aprofundando seu modo de pensar as dinâmicas indicadas na metáfora do isopor. Este *tem que* é associado por Nuria a ir para o mental o tempo inteiro e a um controle muito grande da laringe. Nuria se refere à laringe como um esfíncter, o que implica entender que este controle da laringe exerce uma função de reter ou liberar algum conteúdo fisiológico, o que no caso se dá por sua capacidade de fechar e abrir parcialmente a passagem do fluxo de ar. Ou seja, aqui, novamente temos duas forças em sentidos opostos: por um lado, uma força fisiológica que é o fluxo de ar necessário não apenas para o canto, mas para vida humana por meio da respiração e, por outro, um controle deste fluxo de ar. Este controle da laringe pode se dar de formas que trazem prejuízos para o aprendizado de canto e isto ocorre quando a gente acaba indo para o mental o tempo inteiro e está associado a uma exigência:

*Então, nesse lugar da exigência, do “tem que”, eu já vi muitas pessoas que chegam de cinco anos de aulas de canto cantando, assim, performaticamente e as pessoas têm uma bola de futebol aqui [apontando para a região da laringe]. Por que tem também aquele professor de canto tipo dança clássica, sabe, que vai, vai... Eu já fiz aulas assim e saí chorando daquelas aulas. Uma decepção, uma angústia, uma sensação de que eu não conseguia fazer aquilo... desse lugar da exigência, desse lugar de um superego que fica lá pá, pá, pá, pá, criando uma expectativa, um ideal. [...] Mas esse lugar da exigência... e de um lugar muito performático..., agora com esse negócio The Voice e tal. Essa coisa do atleta da voz, né. Vamos fazer a academia da voz,*

*vamos deixar a corda vocal assim de gorda pra gente, né, fazer mil...* (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).

Entendo ser importante trazer aqui algumas palavras sobre o termo superego mencionado pela participante. A Bioenergética, com que Nuria tem grande proximidade, é uma psicoterapia corporal desenvolvida por Alexander Lowen (1910-2008) e John Pierrakos (1921-2001) a partir do pensamento do psicanalista Wilhelm Reich (1897-1957) que, por sua vez, partiu dos estudos de Sigmund Freud (1856-1939), ainda que deles se distancie nos seus desenvolvimentos mais autorais. A ideia de superego (*Überich*, em alemão, cuja tradução direta para o português é “supereu”) foi formulada por Freud em *O eu e o isso*, texto de 1923, para se referir a uma das instâncias dinâmicas do aparelho psíquico por ele descrito. O supereu é descrito por Freud como uma instância que aparece através da introjeção da lei paterna: “Na concepção freudiana, o supereu, por assumir a função dos pais de vigiar, julgar e punir, é considerado herdeiro do complexo de Édipo. Trata-se de uma instância moral e, por vezes, hipermoral, devido à intransigência e à crueldade de suas exigências” (PENA et al., 2020, p. 38). O supereu, como instância do aparelho psíquico tal como descrito por Freud, opera com o objetivo de inibir qualquer pulsão que for contrária às regras e ideais introjetados, visando uma conduta moral.

A partir de suas experiências como aluna e professora de canto, Nuria fala de um tipo de professor(a) de canto que é excessivamente exigente que assume uma posição superegógica, que tem um foco no desempenho e que enfatiza um treinamento. Esse tipo de professor(a) assume uma posição superegógica em seu ensino na medida em que exige de quem está aprendendo a cantar uma conduta guiada por regras e ideais que ele(a) próprio(a) assimilou daqueles que o(a) ensinaram. Nessa direção, os erros de quem está aprendendo são indesejáveis. Se aprofundarmos o sentido do uso por parte da participante do termo supereu, o erro pode ser visto por quem ensina como algo que precisa ser inibido, julgado e, talvez até, punido. Todo o treinamento serve para que quem está aprendendo seja capaz de executar os ideais performáticos. Esta posição superegógica de quem ensina acaba por estimular quem está aprendendo a ir para o mental o tempo inteiro, a inibir as manifestações pulsionais que não atendem aos ideais postos e a exercer controle sobre sua performance. Lembrando da metáfora do isopor, o supereu poderia ser associado à ação de empurrar o isopor para baixo na medida em que esta ação visa inibir a força pulsional.

Em outro momento, Nuria se refere à ideia de couraça:



*[...] Porque a gente pode criar muito mais couraça, né? A gente pode ter essa capacidade de deixar a pessoa muito mais encorajada. E, mesmo cantando, [...] mas cantando de um lugar muito encorajado. Ou de, aos poucos, ir encontrando os espaços, assim, juntos, para ir descamando um pouco essa pessoa (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

A noção de couraça muscular do caráter é, na abordagem terapêutica de Wilhelm Reich, um equivalente corporal apresentado por distúrbios psicoemocionais. A couraça ocorre quando uma pessoa “contraí sua musculatura por um longo período, essa contração passa a se tornar inconsciente e a ser controlada pelo sistema nervoso autônomo” e esta contração passa a “estar presente de forma crônica” (CÂNDIDO, MATTOS, 2009, n.p).

Este tipo de defesa atua tanto na proteção do indivíduo contra ações externas e experiências traumatizantes, quanto na diminuição, de forma gradual, da espontaneidade nas relações humanas, da capacidade de auto-percepção, da sensibilidade para o amor, do afeto e compaixão, bem como, dificulta a respiração plena e profunda. Em suma, impede que o ser humano viva com intensidade e plenitude (CÂNDIDO, MATTOS, 2009, n.p).

No contexto da fala de Nuria, o termo couraça está associado a defesas e medos que muitas pessoas têm e que precisam atravessá-los para cantar. Esse é, segundo Nuria, um tema delicado diante do qual professoras e professores de canto têm uma responsabilidade: podem criar mais couraça ou podem aos poucos, ir encontrando os espaços, assim, juntos, para ir descamando um pouco essa pessoa. Logo antes de mencionar o termo couraça, Nuria havia falado que as pessoas muitas vezes chegam em suas aulas com uma necessidade grande de falar. A aula de canto, tal como Nuria relata, acaba sendo um espaço que se aproxima em grande medida de um processo terapêutico no qual, por um lado, para cantar, as pessoas precisam ser capazes de atravessar suas defesas e medos e, por outro, buscam no canto justamente essa possibilidade de superação.

O que fica evidente na fala de Nuria é a ideia de que quem ensina alguém a cantar pode tanto possibilitar um encontro genuíno da aluna e do aluno consigo, quanto pode encorajar ainda mais a pessoa. Essa compreensão da participante é associada por ela a experiências pessoais de aprendizagem que foram negativas justamente porque quem ensinava ocupava uma posição superegógica.

Em seguida, para confirmar se estava entendendo bem o que Nuria estava me comunicando, perguntei se, com essa ideia (da qual a participante discorda) de que a aluna ou o aluno “*tem que*”, ela se referia a um estabelecimento de um certo e um errado absolutos, de uma moral e de um dever. Nuria me respondeu assim:

*É nessa direção. Eu acho que existe um lugar já muito difícil da pessoa colocar a sua voz e cantar porque já existe na nossa sociedade um lugar do lindo e do feio, esse lugar de desafinar [...]. Parece que a pessoa vai morrer se desafinar. E, para mim, a técnica é importante, mas tem um monte de outras coisas que são importantes no canto e, às vezes, até mais importantes: que a pessoa possa expressar alguma coisa nesse som, que a pessoa possa transmitir alguma coisa com esse lugar (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria compreende que a técnica tem importância no ensino de canto, mas que existem outras coisas tão importantes quanto e até mais importantes, por exemplo, que aquela atividade possa ajudar a pessoa a se expressar e a transmitir alguma coisa. Identifico que, na fala de Nuria, existe um vínculo negativo possível entre a técnica e a moral. Associando com o que Nuria trouxe antes, entendo que o(a) professor(a) superegóico(a) é aquele(a) que exige de quem aprende uma conduta considerada correta. O que Nuria defende é que a técnica é importante na medida em que ela possibilita que a pessoa expresse e transmita alguma coisa com esse lugar. Ou seja, não se trata de fazer certo porque o certo tem um valor em si, mas de aprender a fazer algo que torne o processo de aprendizado uma experiência potente de expressão da aluna e do aluno.

Essa ideia de um aspecto superegóico esteve presente em outra fala da Nuria, já comentada aqui, sobre como pensar na técnica faz *tudo o contrário* porque “*você fica preso nesse lugar do ‘tem que ser bonito, não posso desafinar, então eu não me joga’*”. Aqui, em uma frase, Nuria evidencia o caráter moral da posição superegóica mencionada anteriormente: o *tem que* envolve um *não posso* e um *não me joga*. No contexto da entrevista, pensar a técnica é apontado por Nuria como algo que vai na direção contrária de uma técnica que a emoção traz, uma técnica que pode ser alcançada por um jogar-se. A exigência de um ensino pautado pelo treinamento, que coloca a técnica em primeiro plano, que, portanto, faz pensar na técnica, acaba por estimular o controle e a ir para o mental o tempo inteiro. Este ensino no qual a técnica é associada a uma conduta correta esperada tende a fazer com que quem está aprendendo não se jogue, mas, pelo contrário, mantenha-se sob controle. Nuria segue aprofundando esta compreensão:

*No encontro com o canto, eu acho que rola muito isso: tem que ser bonitinho, tem que..., tem que ser tão bonitinho a ponto de não entrar em contato com a tua emoção para você não descontrolar, para você manter um lugar do bonitinho, do que não é visceral, dessa voz funcional, que é harmoniosa... (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Ressalto que Nuria segue descrevendo duas formas diferentes de se relacionar com o canto: uma que por meio do controle busca uma voz bonitinha, funcional e harmoniosa em contraposição a outra que é visceral.

### 6.1.5 Tensão e esforço

Quando falou sobre disponibilizar e ativar energia para cantar, em um trecho já citado aqui, Nuria trouxe isso em contraposição à força e à tensão: “*E nisso eu falo muito de disponibilizar e ativar porque às vezes a gente vem com a palavra de força, de tensão e isso já vai muito para um lugar de tensão que não é legal*”. Em outro momento da entrevista, após assistirmos a um trecho de uma aula gravada na qual propôs para sua aluna um exercício vocal que envolvia um glissando, Nuria mencionou essa tensão que *não é legal* relacionando-a à ideia de um *tem que* e um esforço em contraposição a um lugar mais fluido e de leveza. Nuria me explicou que fez este e outros exercícios em sessões de fonoaudiologia e que ela passou a utilizá-los em suas aulas:

*Eu fiz isso em fono, com uma fono. Eu trabalhei isso também, essa coisa de como esse exercício vai te conectando com um lugar mais baixo, vai te conectando com a respiração, com a vibração, com a sensação, com o desenho interno do som... é muito bacana. [...] As pessoas têm uma dificuldade de encontrar esse som porque é um som totalmente extracotidiano e acabam indo para um esforço. Sempre um esforço está aí, sempre o tentar, o “tenho que tentar” e o esforço e a musculatura tem que ser tensa... Então, é isso, eu acho que é um exercício que traz muita coisa à tona, né, desde sair desse lugar do esforço, desde encontrar esse lugar mais fluido com a voz [...] (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

As concepções de esforço, força e tensão muscular reforçam a compreensão do que não é desejável para a participante, juntamente com as ideias de controle e de couraça apontadas anteriormente. Visando dar continuidade à fala de Nuria, mencionei como estes elementos prejudicam o processo de aprendizado de canto e a participante seguiu assim com sua fala:

*E o esforço, o “tenho que”... É por isso que eu falo: “não tem que nada, sai do lugar do esforço!”. [...] Daí eu falo sempre para a galera “olha os músculos parasitas aí querendo se esforçar”. Porque a pessoa está cantando e está assim, ó [faz uma pose com os músculos tensionados e ri], porque as mãos, os dedos e não sei o quê... E daí, “vamos olhar para esses músculos parasitas, solta a mão, não precisa se esforçar”. [...] Mas por que também o fluxo de energia real... porque a gente precisa de energia para cantar, não podemos cantar sem energia [...]. Então, também acontece isso, tem tanto esforço que o lugar onde tem que fluir a energia, para a energia circular, para a energia descarregar para a Terra..., a gente contrai, então, não temos energia de volta. Então, vai cair no lugar de esforço. Estamos o tempo inteiro aqui em cima, por isso que eu trabalho muito com bioenergética, que é esse tipo de ferramentas que atira mais a pessoa, que leva energia mais para baixo. Porque, à medida que a energia vem, também um esforço vai embora. A gente pode optar por dois caminhos: ou tirar esforço em algum ponto e trazer o lugar da leveza, ou trazer o circular da energia em baixo para que o corpo entenda que não precisa desse esforço todo, que tem uma energia que está vindo de um outro lugar, que vai suprir as demandas dessa voz, dessa energia que eu preciso para sustentar o meu canto, para cantar com fluidez. Acho que tem esses dois lugares, assim, que a gente pode trabalhar (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Na minha interpretação, Nuria sintetiza neste momento diversos aspectos discutidos por ela anteriormente. Aqui a participante aponta dois caminhos pedagógicos que direcionam o processo de aprendizado para uma relação mais genuína com o canto: 1) tirar o esforço e 2) carregar a energia. No primeiro caminho, tirar o esforço envolve uma conscientização das tensões musculares envolvidas e envolve trazer o lugar da leveza. Aqui, o papel de quem ensina é o de possibilitar aos poucos um descamar, não só das couraças, o que indicariam uma situação crônica de tensão muscular que tem relação com experiências traumáticas passadas da pessoa, mas das tensões musculares em geral que atrapalham o processo de aprendizado. Essa conscientização pode se dar por meio da fala direta da professora e do professor indicando como Nuria ilustra: “olha os músculos parasitas”. No entanto, como mencionado em outro momento da entrevista, essa fala por parte de quem ensina precisa ser cuidadosa, é preciso ir aos poucos, no sentido de que isso pode acabar reforçando as defesas psíquicas de quem aprende. Esse cuidado por parte de quem ensina diz respeito ao que Nuria chamou de *timing do professor-aluno* e será analisado mais adiante.

Assim, além dessa fala direta por parte de quem ensina que indica o ponto de tensão da aluna e do aluno, Nuria menciona a questão de trazer o lugar da leveza que implica fazer da aula de canto um lugar leve e não um lugar de exigências superegóicas. Nesta direção, é necessário que quem busca aprender a cantar sinta que não precisa se defender psiquicamente do ambiente de aprendizado, uma vez que isso pode justamente trazer essas tensões indesejadas. Nuria não usa o termo relaxamento, mas me parece que esta ideia está implícita quando a participante indica que seria desejável que não houvesse essa tensão muscular. Ou seja, a professora e o professor de canto contribuem para uma relação genuína com o canto quando possibilitam que quem está aprendendo possa relaxar, soltar as tensões musculares e sinta que não *tem que nada*, na medida em que não há uma exigência moral de um comportamento correto. Existe aqui, portanto, a compreensão de que o relaxamento é em si um ponto de partida importante para uma relação potente com o canto.

O segundo caminho indica que não se trata apenas de relaxar e soltar determinadas tensões, mas também de disponibilizar, carregar e ativar a energia. Em outro momento da entrevista, Nuria deixa isso claro: “*a gente não pode cantar feito uma ameba porque, se não, não vai sair o som. Então, se eu estou cansado, eu não posso cantar aquela música que eu tenho que estar lá, porque não vai rolar. Então, como é que eu disponibilizo?*” Anteriormente, Nuria havia associado a energia a algo visceral, que nos move, que pulsa, que está no corpo e que pode ser vivenciada quando se está habitando a si próprio, quando se está completamente

presente, quando nos “jogamos” e que está relacionada a uma técnica que é trazida pela emoção. As menções que Nuria faz agora à energia fazem referência a um lugar onde a energia tem que fluir, circular e descarregar para a terra. Este fluxo de energia é dificultado por conta da tensão muscular: por haver uma contração, não se tem a energia de volta. Quando não temos essa energia de volta, por conta das contrações musculares, caímos no lugar do esforço. E, à medida que a energia vem, também um esforço vai embora. Aqui, a oposição entre algo pulsional e o controle se aproxima novamente do que propõe a metáfora do isopor sob a água.

Nuria fala em termos de uma “topografia” corporal. Quando Nuria se refere a um fluxo de energia, que ela entende que é necessário para cantar, ela afirma que a energia precisa *descarregar para a terra, aterrando a pessoa, trazer o circular da energia em baixo*; por outro lado, quando a participante se refere a algo que prejudica o canto, ela traz questões relacionadas a um *controle da laringe* e a um *estar o tempo inteiro aqui em cima*.

Estes dois caminhos (carregar a energia e tirar o esforço) aparecem sintetizados também sucessivamente em outros termos utilizados por Nuria no seguinte momento da entrevista: “[...] eu falo sempre para as pessoas ‘a gente está acordando lugares dormidos [carregando energia] e está tentando soltar lugares tensos [tirando o esforço]’”. Assim, estes dois caminhos envolvem soltar e relaxar alguns lugares e ativar e acordar outros. Em poucas palavras, de forma geral, o relaxar e o soltar tensões são relacionados por Nuria a regiões mais altas do corpo (laringe, ombros, pescoço...) e o ativar e o disponibilizar energia estão relacionados ao caráter visceral e pulsional do corpo em geral, mas também especificamente a regiões mais baixas do corpo (pés, pernas, quadris...). Além disso, estes dois caminhos se complementam, na medida em que um possibilita o outro.

### **6.1.6 Reflexões pedagógicas**

Como os diferentes aspectos tratados ao longo da entrevista estão interligados, muitos elementos pedagógicos já foram mencionados quando tratamos de outros tópicos. Aqui, vamos aprofundar três aspectos que compõem o posicionamento pedagógico da participante: 1) acolhimento, 2) limites, exploração e segurança e 3) *timing* professor-aluno, ansiedade e escuta.

#### **6.1.6.1 Acolhimento**

O posicionamento pedagógico da participante envolve um acolhimento das questões emocionais de quem aprende. Nuria havia mencionado este aspecto já no início da entrevista quando valorizou a sorte de ela própria ter encontrado pessoas incríveis dentro do mundo do canto, muito sensíveis e acolhedoras. Este aspecto foi mencionado também quando tratou do

que querem as pessoas que buscam aulas de canto com ela e falou que, mesmo quando há um interesse maior por um direcionamento mais técnico, quando a pessoa começa a entrar em confiança, ela começa a demandar um acolhimento de aspectos emocionais.

Na seguinte citação, Nuria fala sobre a importância da respiração costodiafragmática na aprendizagem do canto, bem como sobre os limites apresentados por alunas e alunos relacionados a tensões musculares, evidenciando um duplo movimento necessário que é 1) o de olhar para os elementos emocionais relacionados à história de vida daquela pessoa e que tem relação com uma trava que limita a respiração e 2) o de possibilitar um desenvolvimento técnico que possibilite a ampliação dessa capacidade respiratória.

*E, assim, a gente vai trabalhar com a respiração diafragmática, mas não pensando que existe esse jeito de respirar se não, primeiramente, trazendo a flexibilidade da pessoa para respirar, porque tem pessoas que respiram em um só lugar e o resto está travado, o resto não se mexe, o resto não se move. E o que a gente tem que se perguntar é “porque não está se movendo isso?”, isso tem uma razão de ser. Não é que a pessoa escolheu respirar desse jeito, a pessoa se fixou num jeito de respirar, num padrão de respirar por um monte de razões que tem a ver com sua sobrevivência. Então, a gente não pode ir lá e querer que a pessoa respire de um jeito específico e botar isso porque pode ser agressivo. Eu acho, né. Então, como que a gente vai levar uma respiração que tem a ver com uma técnica, que faz parte do cantar, porque eu estou no lugar extracotidiano do meu corpo, eu estou no lugar extracotidiano da minha voz. [...] Então, eu vou trazer uma respiração costodiafragmática, mas como que eu trago essa respiração costodiafragmática, se a pessoa é mega travada? Eu acho que é aí que está o link entre pensar nesse corpo, nessa história, nesse músculo que traz uma memória muscular de uma vida e que a gente não pode não olhar para isso, porque isso está lá, se mostrando em uma pessoa que não pode mexer seu tronco, por exemplo, não tem como, e se você bota uma mão no peito dela, ela começa a chorar, isso já aconteceu muito. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que trabalhar desde um lugar técnico porque a gente está trabalhando uma coisa que não é cotidiana, que a gente precisa de um treinamento, que a gente precisa trabalhar com musculaturas que vão mexer com nossa vida, mas que vão trazer esse lugar do canto muito mais fluído. Porque a gente trabalha abrindo e fechando as costelas, pulando, a gente faz pular a pessoa, isso faz com que a pessoa expanda e a pessoa sente já que sua voz sai mais fácil, daí você já está colocando isso, como “olha, é isso que a gente vai trabalhar”. Uma respiração muito mais da ginástica, muito mais oxigênio, muito mais circulação de ar do que se eu estou sentado aqui tomando chimarrão falando com você [...] (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Os dois movimentos pedagógicos necessários (olhar para a dor da pessoa e desenvolver sua técnica) estão interligados, de modo que, na fala da participante, a necessidade de acolher a história de vida da pessoa orienta a condução pedagógica do desenvolvimento técnico. Considerando a dificuldade da pessoa de executar determinado movimento respiratório relacionado a uma trava muscular, Nuria diz que precisamos nos perguntar “*porque não está se movendo isso?*”. Para Nuria, as razões de uma limitação como essa não dizem respeito simplesmente a uma escolha: esta fixação num jeito de respirar está relacionada à sobrevivência da pessoa, ou seja, a sua história de vida, à forma como ela conseguiu lidar com os desafios de

sua existência. Diante disto, simplesmente colocar como condição para o processo de aprendizado que a pessoa respire de um determinado jeito pode ser agressivo. Afinal, mexer com a forma de respirar dessa pessoa é mexer em tensões musculares que estão vinculadas a defesas ou hábitos que a pessoa desenvolveu perante situações difíceis de sua vida. Assim, o desenvolvimento técnico aqui precisa caminhar junto com o acolhimento desses aspectos emocionais e, para isso, é preciso, antes de apontar um jeito certo de respirar, ir trazendo a flexibilidade da pessoa para respirar.

#### 6.1.6.2 Limites, exploração e segurança

Em seguida a esta fala da participante, comentei com ela sobre o papel das delimitações da técnica e da linguagem musical no processo de aprendizagem, sobre como estes limites podem ser inibidores (colocando um certo e um errado absolutos), mas também sobre como são eles que oferecem elementos para a exploração. A participante comentou o seguinte:

*Eu acredito que, para você ser livre em explorar, você precisa de limites. Não tem como você ter a liberdade sem limites. Quanto menos limites você tem, menos liberdade você tem. É meio contraditório, parece, mas, para mim, é assim que funciona. Digamos assim, [...] alguém te dar um violão e falar “ó, explore, faça o que você quiser”, mas não te dar nenhum tipo de ferramenta, nenhum tipo de nada. Vai, sim, você pode explorar coisas, mas, assim, quando você começa a entrar em contato com lugares de possibilidades e ferramentas do violão, o teu mundo imaginário para improvisar, para gerar coisas pode crescer muito mais do que se não te dão essas referências. Não sei se faz sentido o que estou falando, mas, assim, o limite é um lugar mega importante para todos os âmbitos da vida. [...] Então, esse lugar de estar treinando, de estar fazendo não é menos, assim, eu acho que vai da mão com tudo o resto que a gente está falando aqui. É a técnica junto com tudo o resto, porque é isso, a gente está dando ferramentas para o próprio encontro, para a própria exploração, para o próprio conhecimento (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Na perspectiva da participante, os limites relacionados ao desenvolvimento técnico por meio do treinamento são importantes e este treinamento deve levar em conta todo o restante que estava sendo abordado na entrevista. Para Nuria, a técnica possibilita que a pessoa tenha ferramentas para que aconteça a exploração, para este encontro com o canto. A pessoa que busca aprender a cantar precisa ir se tornando capaz de ir além dos limites de sua voz e corpo cotidianos; e os novos limites trazidos por quem ensina podem trazer a segurança necessária para que a pessoa possa abrir mão de suas defesas. A proposta de uma exploração vocal livre, por exemplo, sem referências que tragam segurança para a pessoa, pode ser inibidora e fazer com que sinta medo de se expor. Uma exploração dentro de um código já assimilado, por outro lado, pode possibilitar uma experiência significativa.

Seguindo conversando com Nuria sobre a importância de a professora ou o professor oferecerem os limites da técnica e da linguagem musical para quem está aprendendo, comentei

que, diante das delimitações trazidas pelas pessoas que estão aprendendo a cantar, quem ensina oferece outros limites dentro dos quais a pessoa pode habitar um outro espaço. Depois do meu comentário, Nuria trouxe uma metáfora: a pessoa está no mar e pode ocorrer que ela veja um pedaço de terra, uma beira para onde ela pode buscar segurança, mas pode ocorrer que ela não veja nenhuma beira: “*Se você está no mar e não tem uma beira, [...] sempre é pânico*”. Neste caso, os novos limites técnico-musicais oferecidos por quem ensina podem ter este papel de oferecer um lugar seguro (uma beira) para que quem está aprendendo possa explorar e ir além dos seus próprios limites. Como continua Nuria, “*os limites podem ir se abrindo, com o tempo*”.

Em seguida, pensando junto com a participante, comentei que o mar, nesta metáfora, “[...] pode ser nosso corpo na sua pulsionalidade incessante que nos atemoriza, que nos deixa com medo; a gente tem medo de habitar esse espaço e se perder, de se afogar [...]”. Nuria concorda comigo e traz a importância de que a professora e o professor de canto percebam a necessidade de que, uma vez que as aulas podem aprofundar esta relação com as pulsões que mexem com as estruturas da pessoa, quem ensina tem que voltar a estruturar:

*Eu acho que as aulas em geral têm que fazer esse caminho. A gente entra, aprofunda, mexe com a estrutura, mas a gente tem que voltar a estruturar. Não pode deixar a pessoa largada no meio da aula. Por isso, minhas aulas vão às vezes a uma hora e meia [...]. Por isso que tem que ter tanto cuidado também com como você vai ir entrando em contato com esses lugares, por exemplo, da respiração. Porque a respiração acho que é um lugar muito, muito, muito profundo... e é isso, não dá para botar a pessoa para respirar um monte e de repente falar “bom, beleza, falou”, porque tudo isso mexeu muita coisa. E é isso, é sair do controle, gera um pavor terrível. É muito forte, voltar a pulsar... A gente tá desacostumado a isso também, a gente tá tão desacostumado a habitar o corpo. [...] Então, eu acho que é um pouco isso, Rafa, essa coisa de se habitar, habitar esse espaço, mas habitar este espaço dá muita vertigem, então, como que a gente habita esse espaço? Como que a gente vai entrar nesses lugares que a própria técnica já mexe? O próprio mundo técnico já desestrutura, digamos assim (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

A professora e o professor de canto têm aqui um papel de possibilitar um ambiente seguro no qual quem aprende possa experimentar um tipo de desestruturação, de sair do controle e de vertigem que envolve habitar este espaço do corpo, sabendo que haverá uma reestruturação, que poderá experimentar novamente um lugar de segurança. Nuria evidencia que, por vezes, o horário da aula precisa ser ampliado para que essa reestruturação possa ocorrer e a pessoa não saia largada da aula. Destaco que Nuria dá importância para a inclusão de um tempo próprio de quem aprende. Isto ocorre quando ela percebe que quem está aprendendo não está pronta(o) para terminar a aula e, por conta disso, a duração da aula é alterada. Este aspecto evidencia o caráter processual e singular de aprendizado de canto. Aprender a cantar, nesta abordagem, é atravessar um caminho próprio do corpo e da voz na companhia de alguém que



oferece uma segurança. Esta posição fica evidenciada em outra metáfora utilizada por Nuria, a da parteira:

*[...] eu vou falar um pouco da função da parteira, porque a parteira tem esse lugar de te acompanhar e te dar essa coragem de ir passando, atravessando os seus momentos, que é um trabalho teu. Porque eu acho que a voz é um trabalho muito da pessoa, mas que você fala “[...] eu não estou me jogando no vazio sozinho, tem aqui alguém que está me dando a mão, que está me orientando um pouco como faz isto. E, assim, o trabalho vai ser meu, mas tem alguém aí que está junto e me acompanhando, me direcionando, me dando uma mão, me dando coragem”. Porque uma das maiores questões com a voz é o medo. É incrível o medo que a gente tem para cantar, para soltar o som, para falar, para dizer as coisas, tem um medo muito..., medo do agudo, as pessoas têm pavor do agudo. Um medo muito irracional [...] (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

A metáfora trazida por Nuria propõe que, por um lado, quem ensina alguém a cantar tem uma função que se aproxima da função da parteira e, por outro, quem aprende a cantar passa por vivências que têm semelhanças com a experiência do parto. Nessa metáfora, o canto como parto é um trabalho de quem está aprendendo, algo que é experiencial (pelo qual a pessoa vai passando, atravessando os seus momentos) e que pode gerar medo.

Entendo que os medos relacionados ao processo de aprender a cantar têm relação direta com as delimitações sociais que assimilamos. A relação entre a experiência do parto e a vocalização foi mencionada por Nuria em outro momento justamente quando a participante discutiu diversas delimitações sociais acerca da voz: “*não grita durante o trabalho de parto porque essas pessoas aqui não querem escutar a sua dor*”. A posição superegóica que tratamos anteriormente, seja por parte de quem ensina, seja por parte de quem aprende, opera justamente nessa proibição de certas manifestações vocais. Quando as coisas se dão nestes moldes, é comum que a vocalização esteja cercada de medos e impedimentos que estão relacionados à história de vida de cada um. Esta função da parteira que pode ser assumida por quem ensina a cantar envolve oferecer a segurança necessária (cuidando, acompanhando, direcionando, dando uma mão, dando coragem) para este processo, que é pessoal, de entrar em contato com aspectos relacionados à voz que foram reprimidos e/ou inibidos.

#### 6.1.6.3 *Timing* professor-aluno, ansiedade e escuta

Nuria relata com frequência ao longo da entrevista o que ela fala para suas alunas e alunos, conectando isso com os efeitos de sua fala sobre elas(es): “*a primeira coisa que eu falo para as pessoas é [...]*”, “*porque eu falo sempre para as pessoas [...]*”, “*e, nisso, eu falo muito de disponibilizar e ativar porque às vezes [...]*”, dentre outros exemplos. Em um dado momento

da entrevista, Nuria falou explicitamente sobre um cuidado que ela tem ao falar ou explicar alguma coisa para suas alunas e alunos:

*[...] e de como esta pessoa vai reagir a partir das tuas indicações também, porque, às vezes, é isso, a gente fala diretamente sobre o lugar que está sendo complicado e a pessoa acaba criando mais dificuldades ainda de fazer isso [...]. Então, como que a gente chega nesses lugares de que a pessoa entenda como fazer esse exercício é um super desafio, eu acho, para o professor, professora de canto. Porque, às vezes, a gente explicando ou achando que uma imagem vai dar certo com essa pessoa ou uma explicação específica vai dar certo com essa pessoa, e faz tudo o contrário. Às vezes, a pessoa piora, o negócio desbanda, assim, depois das explicações, e você fala “[...] tenho que começar tudo de novo, não, resete, resete, vamos sair desse, vamos pra outro...” [...] (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Pensando junto com a participante, comentei logo em seguida que uma explicação que a professora ou professor oferece para quem está aprendendo pode ter tanto uma utilidade para o processo, libertando a pessoa de compreensões equivocadas e limitadoras, quanto pode ser algo que, no momento em que a pessoa passa a “saber” mais, aquilo pode se voltar contra o andamento do processo. Quando é positiva, uma explicação ajuda a aluna e o aluno a terem *insights* e percepções que auxiliam em seu processo de aprendizado. No entanto, este saber sobre o processo pode fazer com que a pessoa tente controlar cada vez mais, ficar preocupada caso não tenha conseguido entender o que foi explicado ou, ainda, a explicação pode deixar a impressão de que cantar é ainda mais complicado do que se imaginava. Segui meu comentário falando que, em muitos momentos de um processo de aprendizado, não se trata tanto de “entender”, mas de vivenciar algo que é antes uma experiência vocal e corporal e que quem ensina pode contemplar isso em suas estratégias pedagógicas, ensinando não só o que sabe, mas também “o que não sabe”. E finalizei este comentário perguntando o que a participante achava disso, ao que ela respondeu incluindo uma noção de *timing do professor-aluno*:

*Sim, eu concordo. De fato, eu acho que dentro do processo existem momentos de entendimentos, existem momentos de... conosco, com o nosso próprio processo e com os processos no outro. E esses dois processos estão em encontro porque eu não sou a mesma hoje que fui a dez anos atrás dando aulas de canto. Então, esse processo de entendimento e desentendimento, de reconhecer o novo lugar da voz... Ou o timing para entender, tem momentos, como o timing na comunicação, não é a mesma coisa você falar uma coisa na hora que aconteceu, do que esperar meia hora. Não é a mesma coisa, você não vai falar o mesmo, não vai falar do mesmo jeito, não vai vir o mesmo tom de voz e não vai ter o mesmo resultado talvez essa comunicação com essa pessoa. E entender esse timing da tua própria comunicação com aquela pessoa especificamente também tem a ver com o timing do professor-aluno: em que momento de repente você sente que é a hora de falar aquilo ou em que momento você deixa e você vai junto com uma exploração com o aluno [...]. Eu acho que tem muito isso de entender esse timing teu com o aluno no processo que está acontecendo e, às vezes, se deixar se levar por esse lugar do desconhecido e, às vezes, estreitar um pouco mais o caminho e falar “ó, vamos, vamos, vamos”. Eu acho que faz parte dessa ideia do processo, do timing, dos momentos que a gente percebe que “vamos estreitar mais*

*aqui, vamos acomodar mais isso” ou “não, vamos soltar um pouco, vamos perceber, ver como é que está, como é que é” (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Considerando a experiência que Nuria tem com a Bioenergética, seu olhar terapêutico para o ensino de canto e o vocabulário psicanalítico por ela empregado, considere que este aspecto do *timing* por ela mencionado poderia ser comparado com uma situação psicoterapêutica. Mencionei isso para Nuria e seguimos dialogando sobre esse *timing* do professor-aluno:

Rafael: E eu fico pensando que é o *timing* [...] é um pouco o *timing* do analista que sabe que não necessariamente na hora que ele percebe um link ele tem que dizer. Na verdade, ele vai ali vendo em que medida a própria resistência que a pessoa está fazendo... [...] quão maior é a resistência, mais você tem que ir com calma para a pessoa ir ali experimentando e sentindo uma relação de confiança para que no momento certo talvez ela se dê conta e você nem precise dizer, o que é melhor.

Nuria: *Sim, completamente. Porque, se não, é isso, você acaba gerando, você acaba reforçando aquilo que já tá. É como se você reforçasse aquela dificuldade, entende?*

Rafael: Ela se fecha mais, ela se defende.

Nuria: *Principalmente no começo das aulas, eu acho que a gente tem que ter muito cuidado com isso, tem que mais deixar... é mais o lugar da gente escutar do que de a gente colocar muita coisa. É mais o lugar de a gente ir percebendo do que a gente ir botando um monte de coisas. É mais a gente poder habitar esse espaço de conhecer o outro, do que encher, preencher de exercícios e coisas, de vocalizes, de que a pessoa faça certo... (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Esse entendimento do *timing* envolve que a professora ou professor de canto perceba o que cada aluna e aluno está trazendo consigo em termos de defesas e de dificuldades e, diante disto, não seja apenas um identificador de problemas ou erros, mas que ajude a pessoa a ir se percebendo e se compreendendo para que, de preferência, ela própria possa identificar estas questões ou, mesmo que não as identifique, consiga superá-las, ainda que por outros meios. Cada pessoa terá formas de suportar o retorno da professora e do professor sobre aspectos relacionados ao seu cantar: para algumas, isso será muito complicado, para outras, nunca será um problema. A posição pedagógica de Nuria é a de que, principalmente no começo das aulas, é mais o lugar da gente escutar do que de colocar muita coisa.

Em seguida a essa fala, Nuria lembrou do caso de uma amiga sua, também professora de canto, que pediu auxílio a ela para pensar sobre uma situação com um aluno que era muito ansioso e tenso: *“Num outro dia, uma amiga que é professora de canto me falou ‘ah, eu tenho um aluno que é muito ansioso e ele [...] é muito tenso [...]’. E ela falou, ‘me passe exercícios, me passe exercícios para que ele não fique tenso’”*. E o que Nuria identificou no caso da amiga é que ela própria estava ansiosa com a ansiedade do aluno e que o primeiro passo era ela

conseguir não ficar ansiosa nessa situação. Nuria comentou que é comum que quem esteja ensinando se contagie com o estado psíquico das alunas e alunos, achando que precisa dar resultados, fazer tudo certo. Então, o conselho de Nuria para sua amiga foi o seguinte:

*Primeiro, a ansiedade é dele. Então, como que a gente vai trabalhar com essa ansiedade dele? Porque a gente está trabalhando com ser humano e o outro é um espelho. O que me interpela do outro tem a ver com coisas minhas que eu vou ter que trabalhar. [...] Então, em vez de dar um monte de exercícios para gerar mais ansiedade naquele ser humaninho, o que que acontece, você transmite a não ansiedade, o ficar no errado, o ficar no tenso um pouco... não vai acontecer muito mais do que já está acontecendo. Então, o que que acontece, eu simplesmente dou algumas ferramentas para que esse ser humano consiga se olhar, consiga olhar para si mesmo e ele mesmo descobrir a tensão. Sem eu falar “nossa, tá tensa a tua mandíbula, faz um movimento aqui para soltar essa mandíbula porque essa mandíbula tá muito tensa”. Porque daí, cara, eu acho que a gente entra numa fria, entendeu, de querer dar resultado, nesse intuito de querer que a pessoa se sinta que está dando certo, querer procurar resultados prontos e querer corrigir e querer fazer, que dê certo, que dê certo. E é isso, o que que acontece se a gente mergulha no que está errado, a gente entra junto com a pessoa e acompanha nesse lugar de que não está tão certo..., mas a pessoa não vai ficar sem voz se fizer um exercício que não está tão certo, sabe? Essa coisa do clean, da higiene vocal também... é uma coisa que me dá um pouco assim de... “calma, gente, calma”, sabe? Eu não estou querendo que você faça um drive vocal e vou ferrar com a laringe, mas também esse lugar do tudo clean, tudo tem que ser suave, se está errado “para aí, para aí, para aí, por que...” não, pelo amor de Deus. Eu acho também uma coisa meio neurótica demais da nossa sociedade de entrar numa neura, numa coisa meio ansiosa de que se está errado, meu Deus. Claro, que temos que ter um cuidado com a voz, claro que a voz é um lugar muito delicado, mas, assim, também é delicado a nível emocional e a gente também pode criar um monte de questões a nível emocional na voz da pessoa (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

A ansiedade e a tensão de quem está aprendendo podem ser agravadas se quem está ensinando (1) fica ansiosa(o) e tensa(o) com a situação, (2) passa a enfatizar a condução de sua aula na identificação de erros e tensões e (3) passa ainda mais exercícios e tarefas para a pessoa. Nuria entende que, no caso de uma aluna ou aluno ansiosos e/ou tensos, o melhor seria não fazer correções imediatamente e sim deixar que a pessoa experimente sua voz durante um tempo mesmo havendo algo de errado naquela produção sonora. Para a participante, existe uma noção de higiene vocal (termo que advém da Fonoaudiologia) que, por valorizar excessivamente o que é clean e suave, faz com que as pessoas tenham muito receio de vocalizar de forma errada, como se isso fosse já trazer prejuízos graves para a pessoa. O que Nuria ressalta é que esta neura com a higiene vocal pode trazer prejuízos em nível emocional para a voz da pessoa. Na sequência, Nuria completa: “às vezes, a pessoa precisa mesmo é de dar um berro [...]. Às vezes, a pessoa precisa mesmo dar uma gritaria total e desestruturar tudo aquilo que está aí e, a partir de aí, trabalhar”.

Em seguida, Nuria ressalta que “não tem uma técnica específica que vai dar certo para tal pessoa, [...] depende muito da pessoa” e que nós professoras e professores de canto temos

que ter “*muitos azes embaixo da manga para perceber aquele ser particular que está nesse momento particular da sua vida, fazendo aula de canto*”. Nuria menciona que, na sua opinião, dar aulas de canto é uma coisa complexa, uma vez que requer muito estudo e conhecimento de si mesmo, “*de a gente experimentar muito a nossa própria voz, de a gente experimentar muito as nossas emoções*” e que essa vivência com a própria voz e com as próprias emoções “*é uma referência muito boa na hora de trabalhar com o outro*” para não cair em um lugar de trazer uma verdade verticalmente para a aluna e o aluno. Um pouco mais adiante na entrevista, Nuria aprofunda essa ideia ao afirmar o seguinte:

*Eu acho que passar pelas dificuldades, passar por momentos de dor, de quedas, de mortes, de lutos, de crises... é o que nos aproxima das pessoas, nos gera empatia e nos ajuda a escutar o outro, né, porque, em definitivo, um pouco é isso: às vezes, a gente não tem que falar nada (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Nuria afirma que a experiência de passar por momentos difíceis na vida pode ser algo que ajuda quem ensina a ter empatia pelas alunas e alunos de canto e reforça a importância da escuta na docência. Esta escuta, segundo Nuria, está relacionada a isto que discutíamos anteriormente sobre casos de alunas e alunos ansiosos e tensos. Nuria diz que, nesses casos, em vez de ficarmos o tempo inteiro preenchendo, botando, colocando exercícios, tarefas ou mesmo falando demais em aula, podemos escutar o que as alunas e alunos têm a dizer.

Nuria segue falando a respeito da importância da escuta por parte de quem ensina como parte do acolhimento de questões emocionais de quem aprende. Ela lembrou de uma frase que havia citado em outro momento da entrevista e que tinha visto em algum lugar, mas que não lembrava a autoria: “*ao invés de preencher vazios, habitar espaços*”. Esta frase sintetiza a postura pedagógica da participante frente a estes aspectos relacionados à ansiedade no contexto das aulas de canto. Aliás, ao longo da entrevista a ideia de estar habitando é apresentada de diferentes maneiras: “*estar habitando você mesmo*”, “*a gente tem medo de habitar esse espaço*”, “*a gente está desacostumado a habitar o corpo*”, dentre outras maneiras.

De acordo com a participante, culturalmente, estamos habituados a preencher vazios o tempo inteiro e isso é vivenciado por nós como uma ansiedade. Habitar espaços, ao invés de preencher vazios, envolve contemplar o silêncio, a escuta e “*ficar calmo enquanto o outro está ansioso*”.

*Porque a gente tem que preencher vazios o tempo inteiro [...]. Essa frase para mim, quando eu li, eu falei, “cara, é isso”: em vez de preencher os vazios, habitar esse espaço do silêncio, habitar esse espaço de escutar, habitar esse espaço de ficar calmo enquanto o outro está ansioso. [...] Só que vivemos em uma sociedade, uma cultura tão performática do que a gente “tem que” o tempo inteiro, “tem que fazer” [...] e, de repente, o fato de estar aí para escutar aquela pessoa... Cara, quem que está*

*disponível hoje para escutar você? Realmente escutar, sem botar um julgamento, sem fazer um palpite, sem te dizer se isso está certo ou errado? Não tem muito espaço pra isso. Todo mundo vai querer falar alguma coisa. Todo mundo vai querer te falar qual que é a verdade da parada. E não tem escuta aí, por que o que que tem aí? É essa pessoa falando o quanto que ela sabe daquilo que você está conversando. Não tem escuta, não tem validação da tua própria experiência, das tuas necessidades (Nuria, 1ª entrevista, 20 de abril de 2021).*

Para Nuria, escutar, realmente escutar, é estar disponível para validar a experiência e as necessidades do outro. E isso implica não fazer julgamentos nem palpites, não dizer que algo está certo ou errado, não ficar colocando suas verdades e o que se sabe sobre o assunto. Esta postura pedagógica defendida por Nuria se justifica como uma forma de possibilitar que quem está aprendendo se torne capaz de superar os aspectos negativos da ansiedade e da tensão no aprendizado de canto. Habitar este espaço da aula de canto como professor(a) é se permitir estar também relaxado(a) diante da ansiedade da aluna(o). Quem ensina pode estar preocupado em executar aquilo que planejou, em dar sequência ao progresso de uma metodologia adotada, dentre outras preocupações, e isto pode fazer com que quem esteja aprendendo fique ainda mais ansiosa(o).

## 6.2 ENTREVISTAS REALIZADAS COM EUSÉBIO

Na primeira entrevista com Eusébio, em 2022, iniciei comentando que “entrevista” era um nome formal para o que eu imaginava que seria muito mais uma conversa. Também expliquei que meu trabalho falava sobre ensino de canto em geral e não apenas sobre canto coral, que tratava de aspectos filosóficos relacionados ao corpo no ensino de canto e que entendia que essa “filosofia” não se tratava de algo distante da prática, mas sim de algo que está presente na prática cotidiana de toda educadora e todo educador musical, nas suas escolhas, valores e ideais. Eusébio desde o início se mostrou muito disposto a conversar sobre tudo aquilo.

### 6.2.1 Trajetória e formação pessoal

A entrevista com Eusébio começou com ele falando sobre vários aspectos de sua trajetória pessoal como regente coral. O participante começou seu relato afirmando que seu processo formativo como regente não foi o ideal, *“porque normalmente seria muito importante que o regente tivesse toda uma experiência de atuação no canto coral antes de se tornar regente”*, o que não ocorreu. Segundo Eusébio, ele começou muito cedo em um colégio interno de padres. Eusébio estudou em colégio interno dos onze aos dezoito anos de idade. Segundo seu relato, *“[...] enquanto que normalmente, fora desse colégio, as pessoas trabalhavam muito mais com artes visuais ou com artes manuais, [...] a gente tinha uma disciplina que era*

*basicamente de música*”. Reproduzo o trecho que se segue da entrevista onde Eusébio segue contando como se deu este processo inicial de formação:

Eusébio: *Quando eu estava no segundo grau [atual Ensino Médio], uma das coisas que a gente desenvolvia nessa disciplina era que cada turma do primeiro ano, segundo e terceiro ano, montava uma espécie de coral. Dentro da turma, fazíamos coisas a três vozes e se elegia normalmente alguém para ser o regente daquela turma.*

Rafael: Dentre os alunos?

Eusébio: *Dentre os alunos. Porque a gente tinha o professor, mas, depois, todo o trabalho, às vezes, de ensaio era feito entre a gente mesmo. [...] e o processo de escolha era assim: quem tirava nota melhor em música. [...] Então, tínhamos eu e mais um colega que ficamos meio que encarregados de sermos os regentes, entre aspas. Mas, assim, a gente nunca tinha tido uma aula de regência. [...] E foi assim que eu comecei a ficar na frente do grupo, a ensaiar um grupo e, enfim, a partir de lá, não parou. E aí, eu estou falando de que idade? Estou falando de 14, 15, 16 anos (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio relata, portanto, que começou a ter experiências como regente já no Ensino Médio. Este início foi caracterizado por um autodidatismo a partir do qual, junto com outro colega, Eusébio foi estabelecendo formas próprias de realizar ensaios corais.

*O meu processo inicial foi muito empírico, foi muito fazendo, fazendo, fazendo, sem ter muita noção do que efetivamente eu estava fazendo. Por isso que [...], hoje, eu recomendaria assim: “não, canta no coral, participa do coral, depois você vai para a frente do coral”. Eu já fui meio que direto pra frente do coral (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Como o participante relata, fora deste colégio interno de padres, em outras escolas da região, a música não estava presente como disciplina e a experiência que ele teve nesse contexto possibilitou que, após ter saído deste colégio, ele fosse convidado por um coral em sua cidade (Guabiruba-SC) para ser o seu regente, coral este que era o mesmo que seu pai participava desde quando Eusébio era criança. Só a partir deste convite que o levou a efetivamente ser regente deste coral é que Eusébio passou a fazer as primeiras aulas de regência. Eusébio afirma que na época o que ele sabia de regência era “*fazer o desenho das figuras que a gente via nos livros de teoria musical [...]. Mas eu tinha pouca noção, não tinha nenhuma noção de grupo*”. Ao lembrar desse momento de sua formação, Eusébio afirma o seguinte: “*Eu me lembro desse tempo e é muito louco pensar nele porque, óbvio, isso me deu um tipo de consistência no meu trabalho, de maturidade, mas eu, óbvio, fiz muita bobagem, por pura falta de saber o que eu estava fazendo, sabe*”.

Conforme seu relato, Eusébio fez seu primeiro curso de regência na Furb, instituição da qual é o atual regente do coro institucional e professor das disciplinas de coral e de regência coral. Eusébio relata que posteriormente chegou a ir à Florianópolis para participar de oficinas

de regência coral e que, por influência de uma prima sua que morava em Florianópolis, resolveu fazer o Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da UDESC. A partir de então, participou também de oficinas de música de Curitiba, de um festival que acontecia em Brasília, dentre outras oficinas e festivais de música.

Retomando um pouco aquelas experiências iniciais como regente ainda no colégio interno, perguntei para Eusébio se ter assumido os ensaios do coro da disciplina na época era algo que ele tinha vontade de fazer ou se era algo que acabou acontecendo porque havia a necessidade de que alguém assumisse aquela função. Eusébio respondeu que sempre gostou de canto coral e, logo em seguida, lembrou que quando entrou no colégio interno, estava passando pelo processo de muda vocal e que, na época, isso fez com que ele não pudesse cantar no coral. Eusébio relata ter ficado muito frustrado com isso. Desde antes de entrar neste colégio, Eusébio já tinha uma expectativa de cantar em coral, o que ficou evidenciado em seu relato logo a seguir: “*Eu acho que vem de família porque meu pai sempre cantou nesse coral que depois eu assumi e uma das memórias que eu sempre tinha era ele cantando. Então, eu acho que isso faz parte, eu sempre gostei muito, eu acredito que seja por conta disso*”. Seguindo seu relato, Eusébio afirma o seguinte:

*Eu acredito que seja de lá, dessa minha lembrança que eu tenho de infância. Vou te falar da minha memória: meu pai sempre chegava num determinado horário em casa e tinha um dia por semana que ele chegava muito mais tarde que era o dia que tinha um ensaio do coro, porque ele saiu do trabalho direto para o ensaio do coro (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio relata que sabia que o pai cantava em coral, lembrando do dia que o pai chegava mais tarde por conta disso e lembrando de estar na igreja ouvindo seu pai cantar no coro, inclusive dando detalhes que devem ter impactado o caráter estético sonoro desta experiência infantil:

*Eusébio: Essa é uma memória que eu tenho, eu me lembro também dele cantando, não visualmente porque era um coro de igreja [...] e eles cantavam num coro. Então, eu nunca via eles cantando, só ouvia...*

Rafael: No fundo da igreja, atrás?

*Eusébio: É. No caso, não era no fundo, era na lateral, mas de onde a gente ficava, a gente não conseguia enxergar, assim, a gente só ouvia as vozes. Então, isso é uma lembrança que eu tenho, eu imagino que seja de lá, mas eu sempre gostei (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Trazendo à tona esta memória infantil positiva relacionada ao fato de seu pai cantar em coro, Eusébio relata que tem um vínculo forte com o “*trabalho vocal*”:



*Sempre gostei muito desse trabalho vocal. Sim, fiz já também trabalhos instrumentais, mas eu não trocaria de jeito nenhum essa possibilidade de trabalhar com vozes, com o coro, por exemplo, por um trabalho instrumental. Por mais que eu curta também, mas, assim, é muito forte (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Por fim, ainda tratando deste aspecto de sua formação, Eusébio ressaltou a importância de ter estudado neste colégio interno, uma vez que, apesar de seu pai ter cantado em um coral, esta atividade era o único vínculo com uma formação musical em sua família. Além disso, não havia a possibilidade de se estudar música em sua cidade (Guabiruba) e nem sua família tinha condições financeiras de bancar estes estudos em outra cidade. Cabe mencionar que, apesar de este estudo se concentrar no trabalho realizado por Eusébio no Coro da Furb, o participante, ao longo de sua trajetória, regeu muitos outros coros, principalmente um coral religioso em Guabiruba, bem como coordenou grupos vocais como trios, quartetos e quintetos, e escreveu arranjos corais.

### **6.2.2 Por que as pessoas cantam no Coro da Furb?**

Antes da entrevista com Eusébio, eu não o tinha conhecido pessoalmente. No entanto, a reputação do Eusébio me precedia, com muitos de meus colegas e amigos tendo tido a oportunidade de cantar com ele no Coro da Furb ou em aulas ministradas por ele. Eu ouvia relatos de sua personalidade cativante, carismática e entusiasmada e de como seu modo de ser regente fazia com que as pessoas se sentissem muito bem cantando no coro, o que foi uma das razões que me motivaram a incluí-lo como participante em minha pesquisa. Eu esperava que a entrevista com Eusébio me desse a oportunidade de conhecer alguém que possuía características pedagógicas importantes que eu buscava abordar em minha tese.

Tendo já realizado uma observação de um ensaio do Coro da Furb, pude perceber estas características na condução pedagógica e musical do participante e julguei que seria importante falar sobre elas na entrevista. No entanto, busquei tratar delas de forma indireta no início da entrevista. Optei por investigar o que ele achava que fazia com que as pessoas procurassem e seguissem cantando no coral da Furb, uma vez que entendia que aquelas características implicavam em considerar em sua prática pedagógica os interesses dos(as) coralistas. Durante a entrevista, ele inicialmente falou sobre o interesse das pessoas pelo canto coral em geral, mas, à medida que fui questionando mais a fundo, ele começou a tratar sobre aspectos relacionados à sua prática pedagógica que são relevantes para nossa pesquisa.

Perguntei, então, a Eusébio se a participação no Coral da Furb era restrita aos alunos da instituição ou se era aberta à comunidade. Eusébio respondeu que é um coro aberto à comunidade e ressaltou que essa característica comunitária acaba favorecendo a reunião de

pessoas com idades distintas. Ele comentou que recentemente a mãe de dois meninos o procurou para saber se eles poderiam cantar no coro e que, apesar de não ter sido comum ter crianças no coro antes, optou por experimentar aceitá-las. Com isso, o coro contava com crianças, jovens adultos e pessoas na faixa dos 50 e 60 anos.

Perguntei se havia alguma obrigatoriedade de participação de alunos do curso de música no coral e Eusébio afirmou que não. Com essas perguntas, pude ir compreendendo o contexto deste coral quanto ao desejo dos coralistas de estar de fato querendo participar deste coro, uma vez que uma possível obrigatoriedade traria outras configurações. Eusébio aproveitou para me contar uma mudança que ocorreu ao longo destes anos: *“quando o coro começou, o curso de música era matutino. [...] Então, as pessoas podiam participar do coro porque o coro funcionava à noite. E depois o curso trocou de turno, o curso agora é noturno”*. Como o coro permaneceu com seus ensaios à noite, o horário dos ensaios coincidia com os horários do curso de música. Por conta disso, Eusébio criou um horário alternativo para o coro além do ensaio noturno para possibilitar que os estudantes do curso de música e também de outros cursos noturnos pudessem participar do coral. Eusébio me explicou que, então, o coro tinha dois horários semanais de ensaio e que, durante uma parte do ensaio oficial, é possível juntar os dois grupos.

Trouxe aqui esta explicação do Eusébio para oferecer um contexto ao comentário que ele fez logo em seguida: *“[...] não é o ideal porque a gente sabe que o trabalho em grupo, o ideal seria trabalhar com o grupo em tempo inteiro para uma questão de mixagem das vozes, integração e tal. Mas a gente não trabalha exatamente com o ideal, trabalha com o que é possível”*. Eusébio, assim como ilustrado neste trecho, demonstra ter consolidado sua forma de pensar seu trabalho com o coro buscando incluir as pessoas, lidando com as diversas situações que foram surgindo ao longo do tempo, não buscando encaixar a realidade em um ideal, mas trabalhando com o que é possível. Esta diferença entre o ideal e o que é possível é apresentada por Eusébio em outros momentos da entrevista.

Ainda explorando essa questão sobre o interesse dos coralistas de estarem neste coro, perguntei assim: *“E essas pessoas que vêm, [...] o que você acha que elas querem participando de um coro? O que que as pessoas buscam ali?”*. Eusébio começou afirmando que a resposta que ele tem de muitos dos coralistas sobre essa questão é a *“de as pessoas se sentirem super bem, [...] de se desligarem do dia a dia, das tarefas”*. Eusébio seguiu complementando sua resposta assim: *“Embora eu sempre diga para eles ‘ok, tudo bem, pode ser o que você quiser, mas nós estamos aqui para fazer música’, eu tento deixar isso claro, embora eu tenha muita*

*consciência de que isso realmente acontece com eles, né*". Neste momento ainda inicial da entrevista, Eusébio parece enfatizar neste trecho seu compromisso com a atividade musical em contraposição aos interesses "extramusicais" que os diferentes coralistas buscam ali. No entanto, como ficará evidente ao longo desta análise, estes dois aspectos têm grande importância para Eusébio.

Eusébio segue contando que o interesse das pessoas em participar do coro vem também de experiências musicais anteriores, muitas vezes em contextos religiosos, e que, ao adentrar na universidade, acabam assistindo a apresentações e se interessam pelo coro. Eusébio finaliza essa resposta dizendo que acaba não perguntando muito sobre isso para seus coralistas. Afirmei que em algum momento as pessoas acabam chegando especificamente no Coral da Furb que é regido por ele. Eu disse que queria saber o que ele achava que fazia com que essas pessoas decidissem que era daquele coro, e não de qualquer outro coro da cidade, que elas queriam participar. Nesse momento, Eusébio deu uma risada e disse assim:

*Eusébio: Ah, pois! Boa pergunta, boa pergunta, boa pergunta... Não sei, assim, eu realmente nunca parei para perguntar "por que o Coro da Furb?" e tal, né. Eu tenho consciência dos diferenciais que a gente tem em termos de repertório, em termos de performance, a forma que a gente faz, a proposta que eu tenho, a estética da apresentação do grupo e tal. Mas eu nunca parei realmente para pensar, assim, exatamente... [...] Porque, de fato, aqui na cidade, a gente tem vários outros corais, muitos corais e a gente tem essa questão de ser um grupo que tem um enfoque na música popular, não sei se isso pode ser um chamativo, porque a maioria dos corais aqui da cidade ou tem uma ligação mais com igrejas ou clubes... Não sei te falar, realmente não saberia te dar uma resposta, a não ser no meu "achômetro" aqui, sabe, de por que que as pessoas curtem, né, de participar aqui do coro.*

Rafael: Mas, dentro desse "achômetro"...?

*Eusébio: Eu acho que talvez essa questão do repertório, a forma como o grupo interage, acho que as próprias pessoas acabam fazendo uma divulgação, as pessoas que participam no coro, que gostam, né. Eu, talvez, imagino que seja isso. [...] Mas eu não posso te dar [uma resposta] com certeza (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Neste momento, considerei que eu poderia ser mais direto sobre o que ele tinha a dizer sobre sua própria prática e que tinha relação com a motivação das pessoas procurarem e permanecerem no Coro da Furb. Para tanto, considerando minhas próprias experiências como coralista, regente, aluno de canto e professor de canto nas quais a relação direta entre aluno e professor(a) ou entre coralista e regente sempre foi muito importante para a qualidade de meu envolvimento naquelas atividades, afirmei um ponto de vista que incentivou Eusébio a falar mais propriamente sobre sua prática. O que Eusébio me falou neste momento será abordado na seção 6.2.4.5 "O brincar do Eusébio com seu coro: leveza, riso, liberdade, erro,

experimentação... mas sem perder o foco”, onde trataremos de outros aspectos também relacionados à sua prática pedagógica.

### **6.2.3 O corpo, o caráter cênico de toda apresentação coral e o estar inteiro**

Diferentemente da entrevista com Nuria, na qual eu sabia que, por ela ser especialista em Psicologia Corporal e ter uma atuação pedagógica no ensino de canto que inclui seus conhecimentos nessa área, o tema do corpo acabaria sendo discutido, com Eusébio eu estava preparado para trazer o assunto à tona, caso não surgisse naturalmente. Então, perguntei se a temática do corpo no canto coral lhe chamava a atenção e perguntei também o que lhe vinha em mente quando pensava nesta temática.

Eusébio respondeu que no final de seu curso de graduação em música na Udesc, fez uma oficina em Curitiba que tratava de “coro cênico”, nome que ele particularmente não gosta porque, para ele, “*todo coro é cênico*”. Foi a partir dessa oficina que ele teve “*um pouco mais de contato com essa coisa do corpo, dessa coisa do cantor, não apenas a voz, mas o cantor em cena*”. Este aspecto cênico presente em toda apresentação coral é atrelado por Eusébio a uma concepção de que o cantor “*conta uma história, [...] que não é só a voz*”. Em seu trabalho como regente, Eusébio diz que tenta “*fazer com que as pessoas se envolvam nisso, dizer assim, ‘olha, cante para o público, transmita isso’, tentar passar isso, não só vocalmente, mas junto com o corpo [...]. Eu digo assim ‘cara, olha só, não é só a voz, tu tá inteiro aqui’*”. Ainda relatando como compreende estas questões, Eusébio afirma que não tenta fazer cenas, ou muitas coreografias: “*Eu prefiro mais esse trabalho da expressão mesmo, de você estar aqui cantando*”. Assim, ao perguntar a Eusébio sobre o que lhe vem em mente sobre a temática do corpo no canto coral, o que ele trouxe foi o caráter cênico de toda apresentação coral. Para ele, isso implica na compreensão de que todo coro é cênico e que isso quer dizer que não se trata apenas da voz, que os coralistas estão inteiros ali e que eles contam uma história.

Comentei com Eusébio que, em minha pesquisa de mestrado (MEURER, 2018), quando tratei especificamente da temática do corpo no canto coral, observei que havia uma tendência em tratar o corpo como algo necessariamente vinculado ao coro cênico ou ao uso de gestos por parte dos coralistas para auxiliar na técnica vocal ou na afinação. Comentei ainda que, já naquela época, observava que o tema do corpo no canto coral poderia ser muito mais que isso, que o corpo está sempre presente no canto coral, independente do tipo de trabalho que é desenvolvido. Então, seguimos conversando assim:

Rafael: Ele [o corpo] está sempre lá. Por que que quando a gente fala de corpo não é o coral que a gente conhece [que não é necessariamente “cênico”]? Porque, quando as pessoas cantam, é com algum engajamento corporal.

Eusébio: *Sim. Não tem como não ser, né.*

[...]

Rafael: Então, o corpo tá sempre lá, e eu comecei a me interessar justamente por aquilo que não se fala quando se fala de corpo na prática coral, que é falar sobre, ah..., que educar alguém a cantar é educar uma modalidade desse movimento corporal. Quando as pessoas estão paradas, tem um corpo...

Eusébio: *Tem.*

Rafael: ... que está parado...

Eusébio: *Está pulsando ali... [...] Eu fiz também coisas assim [cênicas], mas nem é uma coisa que eu curto muito, as pessoas pirando muito na cena. Nada contra também, enfim. Mas, eu entendo a cena... é isso, sabe, eu posso estar numa formação tradicional de semicírculo, mas eu estou me expressando, sabe, o tempo inteiro. Eu não estou atrás da cortina cantando, entendeu? Porque a única forma de não ter um coro cênico seria um coro cantando atrás da cortina, assim, só ouvindo som. Porque mesmo que você entre e faça aquela formação tradicional que a gente conhece nos grandes concertos, todo mundo no estrado, as pessoas estão ali paradas, você olha para as pessoas, você vê como o cara tá vestido, as pessoas não estão invisíveis ali. Então, é cênico, está ali. Então, pode ser uma cena mais tradicional, pode ser uma cena não tão tradicional, mas é cena, o tempo inteiro é cena. E as pessoas estão lá, eu sempre digo, assim, o dedão do cara está doendo, ele já não vai mais cantar direito, [...] isso vai interferir na voz dele. Não precisa estar movimentando, mas qualquer coisa que aconteça ali vai influenciar a voz, na produção vocal da pessoa. Então, eu trabalho muito dentro dessa linha. Não importa, pode ser uma música lenta, suave, todo mundo parado, ninguém mexe a mão, mas está o teu olho lá, você está se expressando, as pessoas vão olhar, vão observar o teu olhar, a tua boca, o teu rosto [...] (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio tende a tratar do tema do corpo no canto coral considerando o caráter cênico das apresentações, mesmo quando isto se dá apenas pelo fato de o coro estar no palco, trazendo, portanto, aspectos visuais desse corpo que é visto pelo público. No entanto, Eusébio traz também outros aspectos que não são necessariamente visuais. Completando uma frase minha, afirma que, mesmo quando não são propostos movimentos corporais em um ensaio ou apresentação coral, existe um corpo que “*está pulsando*”. Eusébio falou também, como exemplo, que se “*o dedão do cara está doendo, ele já não vai mais cantar direito [...] isso vai interferir na voz dele... não precisa estar movimentando, mas qualquer coisa que aconteça ali vai influenciar a voz, na produção vocal da pessoa*”. Este corpo, além de ser visto pelo público em uma apresentação, é um corpo que pulsa e aquilo que se sente corporalmente impacta a voz cantada.

Ressalto ainda que, mesmo que tratando do fato de o coro ser visto pelo público quando está no palco, Eusébio traz também a importância de o(a) coralista estar se expressando.

Esta expressão não é apenas vista pelo público, mas é construída na relação de comunicação entre coro e plateia. Como Eusébio deixa claro mais adiante, esta expressão não existe em função de uma corporeidade objetivamente controlada e idealizada. Pelo que pude perceber em sua fala e no ensaio que observei, existem sim orientações acerca de uma corporeidade, inclusive com o uso de percussão corporal, mas essa expressão é construída de forma subjetiva pelos cantores, ou seja, existe espaço para que cada um faça do seu jeito.

Em outro momento da entrevista, Eusébio acaba retomando essa ideia da expressão, afirmando que por vezes a movimentação corporal pode prejudicar a execução vocal e que, nestes casos, ele prefere que os cantores não se movimentem tanto: “*entre cantar bem e cantar mais ou menos fazendo pirueta, eu prefiro que cantem bem parados*”. Entendo que Eusébio está ressaltando que o movimento corporal em si não é um determinante do fator de expressão dos coralistas, uma vez que, inclusive, segundo ele, “*você pode simplesmente estar sentado, parado e ser extremamente expressivo*”. Eusébio segue afirmando que “*a expressão não implica em movimento, em dança, em coreografia, sabe? A expressão pode ser simplesmente você parado, cantando, e isso pode ser extremamente expressivo. Desde que você esteja inteiro ali, né*”.

Em outro momento, Eusébio retoma a ideia de que no processo formativo de um(a) coralista não se trata apenas de desenvolver a voz como se fosse possível separá-la do corpo e sua visualidade, mas que se trata de um processo que envolve este *estar inteiro*:

*[...] não sei se está no imaginário das pessoas, assim, de entender o canto apenas como voz, sabe, de achar que é só voz. E eu sempre falo para eles “as pessoas não ouvem a gente apenas, as pessoas enxergam a gente”, quer dizer, a gente está inteiro ali no momento da apresentação, não está só a voz da gente, sabe (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Comentei com Eusébio que, pelo que eu estava entendendo de sua forma de pensar, a expressão corporal nos ensaios e nas apresentações não necessariamente vem de uma determinação dele que diz para os coralistas exatamente como fazer e que ela pode ser simplesmente “esteja engajado com a música que você está cantando”. Eusébio concordou com o que eu disse e seguiu trazendo mais detalhes sobre sua compreensão que envolve a relação desta expressão subjetiva com o conteúdo do texto que é cantado:

*Isso, isso. Tem situações que eu digo assim “olha o texto que você está falando”, sabe, porque a gente trabalha com canção e canção você tem o texto e tem a música, né, eu digo “fale o texto”. Isso não é nem meu. Não sei se foi um dos professores meus que falava assim “a diferença entre um ator e um cantor é que o ator...”, aliás acho que foi o Marcos Leite que me falou isso, “o ator conta a história e o cantor canta a*

*história”<sup>5</sup>. Então, com a mesma verdade que um ator vem e fala uma poesia, um texto ou um personagem, eu tento falar isso, “ó, seja verdadeiro dessa forma no momento que você tiver cantando esse texto aqui”, sabe, “imagina que você tá..., se fosse um ator vindo aqui na frente declamar esse texto, contar essa história, então, pensa nisso, você está contando uma história e conte essa história para o público”. [...] Eu trabalho muito dentro dessa linha assim, “fale essa história para o público, veja o texto que você está cantando”, sabe, “se você fizer um movimento, ele tem que ser a partir disso, não a partir de uma determinação, ‘levanta a mão, mexe braços, sacode a cabeça’”. Porque se isso não tiver uma conexão com aquilo que você está fazendo ali, fica estranho (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Neste momento, falei para Eusébio que me chamou a atenção um aspecto presente na sua fala que é a presença do público na situação de uma apresentação e que aprender a “cantar uma história”, como lhe disse Marcos Leite, é cantar uma história para um público, para alguém que está assistindo à apresentação. Falei que não se tratava, portanto, de meramente ser capaz de executar corretamente o repertório musical ou mesmo de se movimentar de uma forma específica, mas que existe este elemento de relação direta com quem está assistindo, a quem se conta/canta uma história. Eusébio concorda comigo e segue:

*É. Então, por conta disso, por exemplo, as primeiras apresentações, no caso do coro da universidade, do início do ano, é, assim, eu sei do risco que eu corro, ainda mais hoje com o celular que todo mundo grava tudo, eu tenho absoluta certeza que tecnicamente não são boas apresentações, mas eu preciso que o meu cantor interaja com o público, que ele tenha esse contato com o público para ele entender. E isso é uma desgraça hoje em dia [fala em tom cômico], né, meu Deus, porque as pessoas gravam e postam essas coisas. Mas eu tenho... é, uma coisa muito consciente da minha parte, a gente fez uma apresentação em maio, eu sabia que não ia ser tecnicamente uma boa apresentação, mas eu preciso sair daquela sala de ensaio que é uma sala muitas vezes estéril, porque não tem um público, e botar essas pessoas na frente do público para elas começarem a entender “oh, você está cantando para aquelas pessoas ali, se comunique com aquelas pessoas ali”, sabe. Não um movimento, uma expressão apenas pela expressão, mas é porque você está querendo se comunicar com aquelas pessoas ali. Então, isso é um processo, sabe, que vai construindo com as pessoas, assim (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio trata o tema da expressão no canto coral considerando a necessidade de se cantar uma história para o público, relacionando a ação do(a) cantor(a) com a do(a) ator(atriz). Esta forma de entender a expressão inclui a ideia de ser “verdadeiro”, tal como um ator ou uma atriz que conta uma história, algo que seria construído pelos(as) coralistas a partir de uma interação com o público. Então, por um lado, quando eu trouxe para a conversa o tema do corpo no canto coral, o que Eusébio ressaltou foi que ele não propõe para suas e seus coralistas uma forma completamente determinada de se movimentar quando cantam, mas sim que sua proposta

---

<sup>5</sup> Em sua monografia de Especialização em Educação Musical Coral (KOHLER, 1997), Eusébio entrevistou o regente coral Marcos Leite (1953-2002) e naquela pesquisa o entrevistado lhe disse quase que exatamente esta frase: “O ator conta uma história pra plateia. O Cantor canta uma história pra plateia” (p. 78).

consiste em possibilitar que cada cantor e cantora se expresse verdadeiramente dentro da ficção do texto, tal qual um(a) ator (atriz), e que é nesse contexto que a movimentação corporal de cada um(a) surge. Eusébio falou, então, do processo de aprendizado dos coralistas em termos de um amadurecimento do cantor e da cantora no qual duas coisas caminham juntas:

*No meu trabalho, eu tento ir escalando essas duas frentes, tanto nesse aspecto técnico ou vocal, mas também nesse trabalho de fazer as pessoas entenderem que elas estão inteiras ali, que não é só a voz delas que está ali. [...] [e que] o corpo fala, fala tanto quanto a voz, a tal ponto de que não é como se complementasse, não é um complemento, eu acho que tem a ver com essa coisa de ser verdadeiro, ou seja, quando você fala, quando você acredita, não é só a tua voz que está falando, é o teu olhar, é a tua mão, é a forma como você fica parado ou como você se movimenta e tal. Então, eu tento trabalhar com eles, do meu jeito de fazer, com que eles entendam que no momento que eles estão atuando no palco, seja esse palco qualquer situação, eles entenderem que eles têm que estar inteiros ali, que eles têm que ficar atentos, ser verdadeiros, acreditar naquilo que eles estão fazendo. Isso não vai só através da voz, mas vai através da forma como as pessoas se colocam ali. E de que o público está enxergando elas, às vezes, mais do que o público está ouvindo o grupo, que o olhar, muitas vezes, é mais rápido do que a orelha, sabe, e que a gente tem que estar inteiro lá. Então, eu tento, dentro das minhas possibilidades, minhas limitações, trabalhar isso. Isso faz parte assim do, desse processo de amadurecimento, de fazer as pessoas entenderem o movimento e, às vezes, não é um movimento, é, por lá, bater palma, fazer percussão... não é isso. Mesmo quando você tá aqui, cantando, sabe, mas o teu corpo tá cantando junto, não é só a tua voz. Não é só uma nota afinada, né. [...] Às vezes, a nota nem está tão afinada, mas ela, às vezes, pode ser muito verdadeira, sabe (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio diz, portanto, trabalhar com o coro em duas frentes: o aspecto técnico ou vocal e o estar inteiro. Este estar inteiro é relacionado por Eusébio a não ser apenas a voz que está ali, a ser verdadeiro, à compreensão de que o corpo fala, ao fato de o público estar enxergando o coro e que isso faz parte de um processo de amadurecimento. Sintetizando as duas frentes de trabalho, Eusébio afirma que, às vezes, a nota nem está tão afinada, mas ela pode ser muito verdadeira.

Quando Eusébio diz que o corpo fala, diz que não se trata de um complemento da voz, mas que isso tem relação com ser verdadeiro. O corpo fala de uma verdade do(a) cantor(a). É interessante notar que o que Eusébio traz como sendo verdadeiro não se trata de uma verdade no sentido forte que o termo tem na tradição filosófica e nem na nossa cultura em geral que seria algo que se contrapõe à ficção e ao erro. A verdade experimentada pelo(a) cantor(a) é subjetiva e ficcional, está na história que se conta no palco para um público. Essa história, como vamos ver mais adiante, precisa fazer sentido para os(as) coralistas, aspecto este que implica na escolha de um repertório que seja adequado para cada coro e que contenha músicas que façam sentido para aquelas pessoas. É isto inclusive um dos aspectos que possibilitam que esta expressão seja verdadeira e que as pessoas estejam inteiras ali.



Existe uma sutileza na forma como o participante trata da questão da movimentação corporal e sua relação com a expressão, que fica entre haver um direcionamento sobre como isso deve se dar e uma liberdade dentro destes contornos mais ou menos estabelecidos a depender da música em questão. Esta expressão de cada um dentro dos códigos musicais e corporais estabelecidos pode ser percebida na fala de Eusébio quando, por exemplo, ele fala em termos de *estar inteiro* ali, uma expressão aberta que, a meu ver, aponta para a possibilidade de ser quem se é naquele contexto, sem precisar abrir mão de algo seu para estar ali: pode-se estar inteiro. Em outros momentos, este estar inteiro é trazido não apenas como algo que é possibilitado, mas também como algo que precisa acontecer devido a essa inevitabilidade do caráter cênico de toda apresentação coral. Isso, a meu ver, evidencia esta sutileza entre um direcionamento por parte do regente de como deve se dar esta inteireza e uma liberdade de cada coralista para ser quem se é dentro deste direcionamento.

Considerando os aspectos trazidos por Eusébio, pensei que poderia ser oportuno conversar com o participante sobre as reflexões teóricas que vinha realizando acerca da concepção do corpo como instrumento do cantor em minha pesquisa. Falei para ele que a concepção filosófica mais tradicional do corpo é a que o considera um instrumento da alma e que eu acreditava que, em parte, o corpo era muitas vezes visto como um instrumento do cantor no ensino de canto por haver uma correspondência com essa ideia tradicional mais ampla e difundida em nossa cultura. Falei que, na minha reflexão, o corpo não era apenas um instrumento e que, quando pensava na dimensão de controle sobre o corpo que essa ideia privilegia, me parecia que coisas importantes se perdiam. Mencionei que, assim como na questão da dor mencionada pelo participante (o dedão do cantor doendo), vocalizamos por outras razões que não envolvem uma experiência de controle sobre o corpo, mas que, por necessidades de nossa própria existência, gememos, gritamos, choramos, entre outras expressões vocais, e que esse caráter mais instintivo ou espontâneo da vocalização poderia ser percebido no ato do canto também. Mencionei a perspectiva nietzscheana que inverte a hierarquia entre corpo e alma e como eu pensava que isso poderia ajudar a refletir sobre essa expressão vocal no ensino de canto que não fosse apenas por meio de um controle, mas que incluísse a experiência de ser controlado pelo corpo. Ao que Eusébio me falou assim:

*É, eu acho que é junto ali. Eu não tenho nenhum conhecimento científico pra falar qualquer coisa a respeito, mas, [...] não está baseado em nada isso aqui, é apenas o que eu acho, que é uma coisa só: voz, corpo, ser humano, alma, sabe, eu acho que é tudo junto, eu acho que é tudo..., não sei, eu nunca parei para pensar muito a respeito do que você me falou aqui agora, mas me dá essa impressão, né, porque é como se fosse um instrumento da mesma forma como eu toco um instrumento, né, eu não*

*consgo conceber dessa forma, como se fosse uma coisa separada, sabe, eu acho que não. Mas, também estou refletindo agora, né, na hora aqui (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Quando eu apresento para Eusébio a crítica quanto à ideia do corpo como instrumento do cantor e a proposta de pensar o seu inverso, o(a) cantor(a) como instrumento, ele destaca que concebe que cantor(a) e corpo não são separados tal como um(a) musicista e seu instrumento e contrapõe minha proposta que, da forma como eu havia colocado, ainda trazia esta dicotomia, ainda que invertida. Para Eusébio, voz, corpo, ser humano e alma, é tudo junto.

#### **6.2.4 Cuidado**

Identifiquei ao longo da entrevista que Eusébio tem em sua prática pedagógica alguns princípios que apontam para um tipo de cuidado para com os(as) coralistas. Estes princípios envolvem: uma atenção quanto ao tempo de aprendizado do grupo, ter paciência e calma, possibilitar que as(os) coralistas se sintam seguras(os), não impor um ideal de execução vocal, mas trabalhar com o que é possível, respeitar e entender a música que faz sentido para as pessoas, fazer as pessoas se sentirem importantes no grupo, brincar, tratar o processo com leveza, possibilitar que as pessoas estejam à vontade para se expressar, errar e soltar a voz. Nesta seção, vou descrever como estes princípios apareceram na entrevista.

##### **6.2.4.1 É preciso dar esse tempo, ter paciência e calma**

Em um dos trechos do ensaio que foi gravado e que selecionei para assistirmos ao longo da entrevista, Eusébio ensinava para o coro um movimento de percussão corporal que envolvia uma determinada sequência de passos com os pés. Selecionei este trecho para assistirmos porque me chamou a atenção o fato de, apesar de aquele “passinho” me parecer simples, Eusébio ficou junto com os coralistas fazendo aquela pequena dança por um tempo significativo. A meu ver, todos já haviam aprendido a executar corretamente o passo e, no entanto, ele optou por seguir “dançando” junto com todos sem acrescentar um novo nível de dificuldade e sem encerrar a atividade tão logo os coralistas tivessem entendido como fazer. Percebi que naquele tempo os coralistas puderam experimentar um jeito próprio de realizar aquele passo em grupo, sem que Eusébio ficasse interferindo, corrigindo, caso buscasse que todos executassem de forma idêntica ou perfeita. Logo após assistirmos a este trecho do ensaio, comentei com Eusébio estas minhas percepções e ele me disse o seguinte:

*É, eu deixo eles experimentarem, assim, a coisa ser natural, ser incorporada, sabe, porque eu tenho clareza, algumas pessoas têm dificuldade. E eu observo isso dentro do grupo, tem pessoas que fazem muito fácil, muito rápido, muito simples e tal, e tem pessoas que tem muita dificuldade, mesmo em coisas simples. E eu tento incorporar...*

*não deixar ninguém de fora. [...] Eu preciso deixar eles incorporarem isso, precisa incorporar isso, precisa entender isso, né, automatizar, isso ficar natural, não ser algo estranho, sabe [...]. Então, eu tento fazer com que fique fácil para eles e, aí, tem que dar esse tempo (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio confirma a minha percepção: ele busca intencionalmente dar esse tempo para os coralistas, deixando-os experimentar para que aquilo seja natural, que possa ser incorporado, que possa ser automatizado, que fique fácil. Isso ocorre inclusive pela clareza que ele tem de que sempre haverá pessoas que terão mais dificuldades, mesmo em coisas simples. O tempo aparece aqui como algo muito importante: permanecer em uma atividade ou alterá-la de alguma forma é uma escolha pedagógica que é feita no momento do ensaio, considerando o tempo subjetivo de cada participante, suas diferentes dificuldades e incluindo ou não a possibilidade de uma experimentação dentro das delimitações propostas.

Logo após esta fala de Eusébio, assistimos a outro trecho do ensaio no qual os coralistas do naipe dos tenores não estavam conseguindo executar a melodia proposta com a afinação e a precisão rítmica que aquela parte da música pedia. Selecionei este trecho do ensaio porque queria justamente conversar com Eusébio sobre o modo como ele conduz e entende uma situação como essa na qual é necessário mediar a percepção dos coralistas quanto à diferença entre o que a linguagem musical exige e a realidade vocal vivenciada. Antes de começarmos a assistir aos vídeos, afirmei que ele poderia pausar e comentar os vídeos quando quisesse. Então, neste caso, sem que eu houvesse feito nenhum comentário a respeito do vídeo, ele o pausou e falou brevemente: “*É, tem essa coisa de você tirar o som das pessoas, né, mas, enfim...*”. Então, perguntei o que lhe passava pela cabeça quando acontecia isso de não vir o som vocal e musical desejado, ao que ele me respondeu assim:

*Ah, eu vou com calma, sabe, eu vou com calma, [...] daqui a pouco vem, sabe. Eu entendo que, no caso dos tenores ali, por exemplo, tem um, dois, três, quatro cantores novos. Então, sempre tem essa coisa das pessoas, quando tem que cantar uma música nova, acaba meio que expondo um pouco as pessoas. Mas, tudo certo, eu tenho essa paciência. Aos poucos eu vou conseguindo tirar o som deles, sem necessariamente ter que... “Vamos de novo, vamos de novo, vamos juntos, vamos em pé, agora vai, de novo...”. E, aí, não está bom ainda, mas, tudo bem, eu tenho essa coisa de entender que, às vezes, eu tenho que dar esse tempo das pessoas também se conhecerem como grupo, de um ajudar o outro [...]. O processo é bem esse mesmo, bem lento, sem botar uma pressão muito grande, sabe. É lógico que isso vai mudando à medida que eu vou ensaiando. Então, isso aqui, eu estava tentando fazer essa música, depois eu acabei até desistindo de fazer ela logo em seguida e tal... por conta disso, porque eu percebo, não adianta brigar, digamos assim, ir lá fechar a cara, começar a falar mais grosso... não, sabe, é um processo, são cantores novos, um grupo novo e tal. Então, eu preciso dar o tempo pras pessoas entenderem isso. Então, é com todos eles, assim, com todas as vozes, vou devagarzinho. Mas, óbvio que, depois de um determinado tempo, eu vou meio que cobrando um pouco mais, vou cobrando um pouco mais até chegar onde eu quero, sabe. Não é que eu vou deixando, assim, não (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio retoma sua ideia de que é preciso dar esse tempo, considerando principalmente que há muitos cantores novos e que, por isso, ele vai com calma e paciência, sem colocar uma pressão muito grande, que vai devagar e que o processo é bem lento. No ensaio que foi gravado, Eusébio, diante desta situação, ao mesmo tempo em que sinaliza para os tenores que sua performance não está boa ainda, estimula e brinca com eles, passando bem a mensagem que ele diz aqui nessa fala: “*não está bom ainda, mas, tudo bem*”. Eusébio, no entanto, ressalta que a sua cobrança vai aumentando conforme o tempo vai passando: “*não é que eu vou deixando, assim, não*”.

Mencionei com Eusébio que no ensaio em questão, diante desta situação de os tenores não estarem conseguindo ainda executar bem aquela parte da música, que era um solo deles, ele lidou com isso com humor. Eusébio comentou o seguinte:

*Sim, é ensaio, [...] é o momento de errar, é o momento do processo, da construção, é um momento que está feio, é isso mesmo, e vai ficar feio um bom tempo até ficar bom. [...] Lógico que vai se concretizar na medida que a gente vai trabalhando, mas entendo que não vou conseguir isso de uma hora para outra, sabe, eu preciso trabalhar com eles, fazer eles acreditarem (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

A paciência necessária para que as pessoas possam se desenvolver no seu próprio tempo é mencionada também por Eusébio ao falar sobre as dificuldades que ele próprio teve em sua formação musical:

*Eu sempre tive muita dificuldade. Ainda tenho muitas dificuldades, sabe. O meu processo de aprendizado musical foi muito truncado, [...] a gente não tinha acesso a uma educação musical de..., não digo de qualidade, mas [...] didaticamente organizado..., foi muito truncado. Então, eu hoje ainda trabalho com deficiências que eu tenho, vocais e instrumentais, de toda sorte por conta de um aprendizado que foi muito fragmentado, muito torto, né. E eu acho que isso faz com que, na hora de eu trabalhar com as pessoas, eu cuide também um pouco disso, sabe, até, às vezes, com essa questão da paciência, de dar um tempo para as pessoas irem, porque eu acho que comigo foi um pouco assim. Então, até hoje, eu ainda vou costurando, preenchendo buracos na minha formação que não foram legais, não teve aquele, todo aquele processo bacana (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio tem clareza dos objetivos estéticos que ele tem com aquele grupo e, no entanto, isto não o impede de dar o tempo necessário para que o grupo possa experimentar, errar, construir, suportar o feio. Os objetivos não serão alcançados de uma hora para a outra e, portanto, é preciso ter paciência e calma. O fato de os objetivos serem importantes para o modo como Eusébio conduz seus ensaios não impede que os processos sejam igualmente importantes. Quando identifica que estas metas estão muito distantes da capacidade atual do grupo, ele muda

estes objetivos, mudando o repertório, por exemplo, em função de um processo mais interessante para o grupo.

Eusébio conduz o processo de aprendizagem de seu coro buscando manter uma boa medida entre dar o tempo e cobrar. A importância do processo exige que se dê o tempo necessário e a importância dos objetivos exige que se cobre por resultado. Ele tem objetivos, sabe aonde quer chegar, mas, para isso, busca estabelecer dinâmicas que contemplem uma boa medida para as diferentes dificuldades de seus coralistas, sem atropelar as pessoas e seus processos para atingir estes objetivos.

#### 6.2.4.2 O tempo do regente e o tempo do coro

Eusébio rege o Coro da Furb há 30 anos. Quando ele falou sobre isso na entrevista, comentei brincando com ele que, naquele momento, eu ainda iria fazer 30 anos de idade. Rimos juntos dessa situação: antes de eu nascer ele já era regente deste coral. Ele seguiu me contando assim:

*Eusébio: Então! Eu fiz 30 anos de Coro da Furb agora em maio [de 2022]. Mas é uma data louca, porque é 30 anos, mas não é 30 anos. Este coro tem 1 ano, esse coro que você vê, que você viu, tem 2 meses. [...] Então, é um negócio louco: eu estou 30 anos aqui, mas o Coro da Furb não tem 30 anos. [...] O Coro da Furb, quando tem 2 anos é muito. Na real, [...] isso também foi uma coisa do processo, nesses 30 anos, de trabalhar criando uma data limite de início e fim de ano. Eu não trabalho para o ano que vem ou numa perspectiva de longo prazo.*

Rafael: Você começa de novo.

*Eusébio: É. E não é porque eu quero. É porque a realidade do grupo é essa. Então, houve épocas que eu fazia assim, “não, ok, vamos começar a ensaiar um repertório esse ano para ano que vem a gente fazer não sei o que”... Chegava no final do ano, metade do grupo ia embora e aí tudo aquilo que você tinha feito acabou porque você tem que recomeçar. Se você botar dois cantores novos dentro do grupo, tem que ter cuidado com essas pessoas. Então, imagina quando você tem 10, 15 pessoas [novas], né. [...] E aí, eu descobri que muitas vezes você reensaia um repertório é muito mais problemático do que você começar um repertório novo, porque você tem aquelas pessoas que já conhecem, que já não querem mais passar naipe por naipe, nota por nota, que você precisa fazer porque você está trabalhando com pessoas que não tem leitura musical, porque é um grupo composto por acadêmicos de medicina, direito, fisioterapia, educação física. E, então, você tem as pessoas que conhecem com as pessoas que não conhecem e eu descobri que era mais fácil começar um repertório novo. E, aí, eu criei essa estratégia de trabalhar dentro de um ano. Então, ok, estou começando em março, fevereiro, e sei que eu vou encerrar em dezembro. Aí, ano que vem, eu começo o ano observando o que aconteceu. Às vezes, acontece, sim, várias vezes em que a grande maioria do grupo retorna. [...] Aí, ok, você consegue dar uma continuidade ao trabalho. Mas já aconteceu várias vezes de ter uma troca muito grande de cantores e aí é um novo grupo, são novas pessoas, é uma nova cor de som, enfim, é um outro trabalho. Então, o coro tem 30 anos entre aspas.*

Rafael: Mas você tem experiência de 30 anos nessa dinâmica, né?

Eusébio: *Eu tenho experiência de 30 anos nessa dinâmica. Que é uma dinâmica, por vezes, cansativa, mas, ao mesmo tempo, extremamente instigante. Porque é sempre um novo desafio. Para mim nunca é igual, a ponto de que eu estou fazendo isso há 30 anos e não tenho, por enquanto pelo menos, nenhuma vontade de parar [Eusébio solta uma risada]. Porque começar de novo, começar de novo... E tem essa questão: às vezes, não flui, às vezes, demora para acontecer (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Nesse trecho da entrevista, Eusébio relata como ao longo de sua trajetória de 30 anos como regente de um coro universitário foi experimentando diferentes estratégias e transformando sua forma de trabalhar, contemplando os desafios de um coral como este que envolvem, por exemplo, uma grande rotatividade de coralistas de um ano para o outro. Diante das dificuldades vivenciadas, por um lado, por quem entrava no coral sem ter muita experiência e encontrava naquele contexto um grupo com um repertório já consolidado e, por outro, diante das frustrações dos coralistas que permaneciam de um ano para o outro, que já dominavam tal repertório e acabavam tendo que participar de ensaios que envolviam o aprendizado de músicas que eles já sabiam cantar, Eusébio foi encontrando formas de incluir mais pessoas. Isso, como ele relata, envolveu optar por recomeçar um novo trabalho a cada início de ano.

Eusébio relata que sempre trabalhou com coros amadores e que, ao longo desses anos, foi percebendo o que, em geral, funciona ou não. Segundo o participante, ele precisou passar por várias mudanças em sua forma de pensar para entender a realidade que tinha em sua frente e que, às vezes, era diferente do que era ensinado em livros e cursos em geral: *“Eu não tenho um soprano que canta um lá agudo pra caramba, eu tenho um soprano que canta um mi, um fá ok, talvez. E eu tenho um baixo que não passa do lá. [...] O meu tenor não vai tão agudo”*. Ele menciona que começou a buscar soluções e a entender que existem limites.

*Então, é um grupo que tem que observar as pessoas que eu tenho e tentar fazer música. [...] O que que eu tenho aqui? Qual é o grupo que eu tenho? Quais são as pessoas? Então, eu vou fazer o som com essas pessoas. E, por conta disso, também, eu fui obrigado a aprender a escrever os arranjos, porque aí, sim, eu consigo escrever para minha realidade. Então, várias vezes, o coro canta a três vozes porque eu não tenho necessariamente tenores e baixos. Essa música ali que você assistiu, era uma música a três vozes. Por quê? Porque eu comecei o ano sem baixos. Mas, eu comecei o ano, eu não posso esperar chegar os baixos. Tem que começar. E aí, eu tive que começar a escrever arranjos a três vozes e, enfim, são arranjos a capela, na maioria das vezes a três vozes, sabe. Então, tudo isso faz parte dessa caminhada de buscar soluções para as dificuldades que vão se apresentando. Já teve ano que o grupo foi só feminino porque não tinha vozes masculinas. E aí você vai catar repertório feminino que não tem, aqui no Brasil, a gente quase não tem para grupos femininos. Aí você vai buscar as soluções, tem que estar..., é bem dinâmica a coisa (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio relata que, ao longo destes anos como regente coral, foi encontrando formas de fazer música coral com as diferentes realidades que encontrava. Segundo seu relato, foi

encontrando realidades com limites que as diferiam do ideal e que se tratava de fazer o possível. Não é a realidade que deve se ajustar no ideal, são os objetivos que precisam ser ajustados ou até mesmo criados para contemplar as possibilidades reais.

#### 6.2.4.3 Respeitar e entender a música que faz sentido para as pessoas

Explicitei para Eusébio alguns aspectos que eu considerava limitantes da metáfora do corpo como instrumento do cantor, tais como: a ênfase na noção de uso e de eficácia do corpo e por não contemplar o seu caráter sensorial e afetivo, de como isso pode reforçar uma ideia de que a prática coral serve para se atingir ideais estéticos, independente das pessoas que estão ali, com suas histórias de vida, independente do que elas podem fazer naquele momento. Eusébio falou que houve momentos em que ele se percebeu conduzindo seu trabalho numa direção que trazia satisfação para ele, mas não necessariamente para seus coralistas:

*Eu trabalho com um universo de pessoas em que várias vezes eu tive que me policiar para dizer assim: “cara, pera aí, vale a pena? o que você está fazendo com as pessoas?”, sabe? [...] Então, eu já mudei várias vezes o caminho exatamente por isso, por entender que ali eu tenho um ser humano que, às vezes, não tem os ideais que eu tenho, não tem, às vezes, as mesmas ambições estéticas que eu tenho e que eu estou infernizando a vida dele para atingir alguma coisa que talvez só me satisfaça, mas que não está satisfazendo ele. Não gera nenhuma satisfação para ele. Então, eu já me deparei várias vezes com essas questões ali e isso já provocou várias mudanças na forma de eu encarar, é..., mudança de repertório, assim, de estilo de repertório [...] Mas eram boas para mim, talvez para minha satisfação enquanto artista, mas que, para o grupo, para aquelas pessoas que estavam ali sentadas na minha frente me aturando, às vezes, duas horas, não trazia nenhuma satisfação, sabe? Eu pensei: “mas, o que é que eu estou fazendo?” Não que eu não também não leve desafios para eles, não que eu não tire eles do lugar de conforto porque se não também não tem sentido, mas eu acho que é isso, de entender as pessoas que eu tenho na minha frente. [...] Eu tenho um grupo lá em Guabiruba, na minha cidade e, enfim, é um grupo de pessoas, assim, agora já de bastante idade [...]. Quando eu entendi a música que fazia sentido para eles, nossa, isso deu uma mudança [...]. Porque, às vezes, a música fazia sentido para mim, mas não fazia sentido para eles, para a história deles, para a vida deles, para as emoções deles [...]. E aí, quando eu comecei a perceber que, “ok, essa música talvez não seja tão interessante para mim enquanto artista, como um cara que estudou, como um cara que lê, ouve quinhentas mil coisas, mas era muito interessante para eles porque isso fazia muito sentido para eles”, ó, que isso fez uma mudança muito grande. [...] O pessoal da terceira idade que eu tenho aqui na universidade, nossa, que aprendizado que foi trabalhar com essas pessoas, [...] E que não é, assim, uma voz, é a pessoa, é o todo, é o todo. A voz, às vezes, já foi, já não é mais, mas tem uma pessoa ali, tem um ser humano ali... com esse grupo principalmente, nossa, [...] foi um aprendizado, um grupo que me ajudou muito tempo [...] (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio ressalta a importância de que a música feita em coral precisa fazer sentido para os coralistas que ali estão, para suas emoções. Relata que é preciso enxergar essas pessoas. Falando um pouco mais sobre sua experiência com idosos, relata que não se trata apenas de uma voz, mas da pessoa, um todo, um ser humano, com suas histórias de vida. Aqui, Eusébio

trata de como ele próprio busca entender e contemplar em seu trabalho o que as pessoas querem naquela atividade, o que traz sentido àquela prática para aquelas pessoas. Eusébio ilustra o risco de acabarmos dirigindo nossas atividades como regentes e professoras(es) de canto visando nossa própria satisfação estética, sem perceber o que faz sentido para quem quer aprender a cantar. Isso não significa que devamos limitar o trabalho ao que é confortável para os(as) alunos(as)/coralistas, mas que é preciso ampliar esse universo, partindo dele.

#### 6.2.4.4 Se sentir importante no grupo

Diferentemente das aulas individuais de canto, onde há uma relação principal básica entre duas pessoas, professor(a) e aluno(a), o canto coral é uma atividade coletiva. Nesse coletivo, pode ocorrer que cada indivíduo não se sinta importante naquele grupo, achando que não fará falta e acabe não se comprometendo com a atividade; pode ser ainda que fique se comparando, julgando que sua voz não é tão bonita, potente ou afinada quanto a dos demais colegas. Eusébio relata que ele tenta fazer com que as pessoas se sintam importantes no grupo e que isso está relacionado com o porquê de estar no grupo:

*Eu tento sempre fazer as pessoas entenderem que é um canto coletivo, sim, mas a coletividade, ela é feita a partir de seres únicos, vozes únicas. Eu tento fazer as pessoas entenderem que não importa se você está no meio de 50 pessoas, você é uma pessoa única ali no meio e que, às vezes, eu falo assim “cara, se você não se sente importante aqui dentro, você não tem o porquê de estar aqui dentro”. Eu sempre falo assim, a pior frase que um cantor pode me falar é assim: “ah, maestro, eu não vou para a apresentação, mas tem cinco tenores lá, eu não vou fazer falta”. [...] Porque eu parto do princípio de que qualquer pessoa que está dentro do meu grupo é importante. E, se ela não for importante, não tem por que ela está ali. [...] E aí, o canto coral, às vezes, é cruel, [...] as pessoas, às vezes, se anulam ali no meio do grupo achando que “não, eu estou aqui, estou quietinho aqui, o importante é aquela pessoa ali que canta melhor”. [...] Eu tento fazer as pessoas, primeiro, se sentirem artistas nesse coletivo, ou seja, únicos, importantes, essenciais no sentido de que eu estou ali, eu faço parte, a minha voz soma, o resultado de um trabalho bom é a soma de todos os trabalhos vocais que cada um faz e que isso é essencial para o grupo funcionar. E isso, às vezes, é o mais difícil. Sabe aquela pessoa, “ah, eu vou ficar aqui atrás”. Eu digo assim, “não adianta você ficar ali atrás, tá todo mundo te enxergando”. [...] Então, seja você, atue, acredite, não espere só que as pessoas da primeira fila façam isso porque isso não adianta. Na realidade, todo mundo tem que estar ali se expressando, se soltando, acreditando naquilo que estão fazendo, sabe. Isso leva um tempinho para as pessoas, chegarem nesse entendimento, mas, quando acontece, é muito legal [...] (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Para Eusébio, se sentir importante, único, artista e essencial ao grupo é algo que está intimamente ligado com sentido de estar cantando nesse grupo. Relata que, às vezes, acontece de as pessoas se anularem dentro do grupo, se escondendo, ficando mais atrás. A meu ver, a forma como Eusébio entende a importância dos indivíduos e de suas singularidades dentro do coro reflete não apenas no que ele diz diretamente para eles, considerando-os como importantes,



mas na sua própria prática de forma geral. Entendo que isso se manifesta, por exemplo, na importância que ele dá à escolha de um repertório que faça sentido para essas pessoas, que esteja dentro dos limites que cada um é capaz de superar naquele momento, que implique em não deixar entediados aqueles(as) que já dominam o repertório, que contemple os diferentes tempos de aprendizado e experimentação de cada um(a).

#### 6.2.4.5 O brincar do Eusébio com seu coro: leveza, riso, liberdade, erro, experimentação... mas sem perder o foco

Nesta seção, vou tratar de dois momentos na primeira entrevista nos quais Eusébio falou sobre o brincar de forma geral, envolvendo aspectos como a leveza, o estar à vontade e a experimentação e sobre como estes assuntos se desdobraram na segunda entrevista. Ainda no início da primeira entrevista, perguntei o que Eusébio achava que fazia com que as pessoas o procurassem para cantar em coro, o que o levou a falar sobre sua própria prática, sobre o modo dele de ser regente e como ele constrói sua relação com os(as) coralistas:

Rafael: No coro, a gente precisa desenvolver uma conexão profunda com quem está regendo, né. Existe uma relação na qual você está sempre olhando para o regente e o regente tá sempre te olhando.

Eusébio: *Sim.*

Rafael: Então, essa é uma conexão que você não pode fazer com qualquer um também.

Eusébio: *É, é.*

Rafael: Fico pensando...

Eusébio: *Pode ser, com certeza tem.*

Rafael: ... que tem um modo de funcionamento do coro, mas tem todo o teu jeito de ser esse regente-professor também, né, que faz com que as pessoas, às vezes, “ah, não vou com a cara dele”, ou “nossa, pra mim, o negócio é estar cantando com o Eusébio regendo, né?”

Eusébio: *É, pode ser.*

Rafael: E eu penso assim: quando eu quero ter aula de canto com alguém, com quem que eu quero ter aula de canto? Não é com qualquer um. Eu me identifico ou eu suponho que essa pessoa sabe algo que eu não sei e quero aprender, né.

Eusébio: *Uhum. Acho que...*

Rafael: Se pensares nessa direção, assim, o que tu acha? Por que que as pessoas te procuram para cantar em coro?

Eusébio: *Pois é, eu tenho uma forma de trabalhar e ela, às vezes, dá errado. Agora, recentemente, deu muito errado. Porque eu tenho uma forma de lidar com as coisas muito leve. Assim, eu estou, entre aspas, sempre levando o ensaio muito leve, assim, porque eu tenho, primeiro, eu tenho consciência das pessoas que eu tenho na minha*

*frente, tá? Por exemplo, agora, esse ano, nossa, nem sei quantas pessoas entraram novas no grupo. Mas é uma porção de pessoas que nunca tiveram uma experiência real de coral. Então, assim, eu tenho que dar um tempo a essas pessoas para entenderem o que que é essa linguagem [...]. Então, eu tenho muita consciência, eu trabalho de uma forma muito leve. [...] Eu brinco, entre aspas, estou rindo o tempo inteiro, as pessoas erram, eu faço uma piada. Mas, assim, eu sempre falo para eles “eu nunca perco o foco, eu sei o que eu quero fazer, eu sei onde é que eu quero chegar”. É lógico que, muitas vezes, as pessoas acabam confundindo um pouco essa forma de ser no sentido de achar que tudo é uma brincadeira, tudo é um oba-oba. Então, às vezes, acontece (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Aqui, Eusébio fala especificamente de seu modo de ser regente e que envolve a leveza, a brincadeira e o riso. E, quando isso leva as pessoas a não encararem o processo com a seriedade necessária, dá errado, como recentemente havia dado muito errado. Eusébio explicou que o que havia dado errado é que recentemente tinha faltado comprometimento por parte dos coralistas “*de vir aos ensaios, de chegar na apresentação sabendo as músicas*”. Segundo seu relato, a leveza com que conduz os ensaios pode fazer com que ele *perca o grupo* nesse sentido de falta de compromisso.

*Então, eu tenho uma relação muito leve com as pessoas. Eu tento conduzir de uma maneira muito leve, sorrindo, brincando, mas sempre atento ao grupo, cuidando para que o grupo não perca o foco. Às vezes isso dá certo, às vezes isso não dá certo, tá? Então, raramente eu estou lá batendo na mesa no ensaio ou fechando a cara... Porque eu entendo também que ali eu estou com pessoas que estão aprendendo a lidar com esse universo, que não são da música, que são de medicina... Então, eu tenho um processo de tentar chamar as pessoas para o grupo. Como é um grupo sempre novo, é diferente de ter um grupo que realmente tem 30 anos. Então, é um processo meio que contínuo, porque eu estou o tempo inteiro cativando as pessoas. Mas, às vezes, como aconteceu a semana passada, eu tive que parar e dizer, “ó, gente, desculpa”... é uma fala que eu uso muito, “não importa o motivo para o qual você está aqui, a universidade mantém esse coro porque ela quer um coro de produção artística. Então, assim, a gente pode se divertir, a gente pode estar fazendo terapia...”, embora não seja terapeuta, eu sempre deixo isso muito claro para eles, “mas a gente tem compromissos, a gente tem que dar conta da produção artística, a gente tem que ter um grupo minimamente apresentável”. Então, às vezes, fazia tempo que eu não fazia isso, na semana passada eu fui obrigado a fazer isso porque é um grupo muito novo e eu acho que a gente se perdeu um pouco nesse início de caminhada aqui. [...] E também foi, até, uma falha minha de não entender esse momento, de talvez ter uma outra abordagem um pouco diferenciada e tal (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Identifico que Eusébio tem uma prática como regente e educador bastante reflexiva. Após 30 anos de prática, ele segue repensando suas estratégias, levando em consideração as diferentes realidades que se apresentam. Devido à pandemia de COVID-19, o coro permaneceu durante um tempo sem aceitar novos coralistas e mantendo atividades à distância que envolviam gravações de vídeo. No momento da entrevista, o coro havia retomado há poucos meses as suas atividades presenciais e aceitado o ingresso de novos(as) coralistas. Assim, haviam entrado

muitos(as) coralistas novos(as) que não tinham experiência com coro e, para conciliar esta realidade com os objetivos institucionais do coral, ele precisaria ter tido outra abordagem.

Fica evidente que, como contraponto à sua abordagem leve e brincalhona, há exigências institucionais, por parte da Furb e do próprio participante, quanto ao direcionamento das atividades realizadas no coro: a gente pode se divertir, pode fazer terapia, mas a gente tem compromissos. A necessidade institucional de haver apresentações deste coro exige um nível de domínio técnico por parte dos coralistas e, para tanto, é necessário um compromisso do grupo para com este desafio. É possível identificar em sua fala dois contrapontos: um entre diversão e compromisso por parte dos coralistas e outro entre leveza e dureza na condução pedagógica do Eusébio.

Em outro momento da entrevista, no qual assistíamos a trechos que selecionei da gravação do ensaio do coro, Eusébio pode, a partir do estímulo da gravação, explorar melhor diversos aspectos relacionados à leveza em sua abordagem pedagógica, tais como a brincadeira, o riso, a liberdade, o estar à vontade, o modo como aborda a questão do erro, a experimentação, o improviso e o soltar a voz. Neste momento, assistíamos a um trecho de vídeo referente ao início do ensaio que foi gravado no qual Eusébio realizava um aquecimento vocal com o coro. A conversa que tivemos neste momento depende de uma contextualização acerca do que acontece no vídeo que estávamos assistindo. No meio do aquecimento, enquanto todos cantavam “Samba amaxiado, baião de ovo virado, bom mesmo é este rock enrolado, uh, uh, uh”, um coralista do curso de música levantou a mão e perguntou para Eusébio se o correto da letra daquele vocalize não seria “rock embolado” ao invés de “rock enrolado”. Naquele momento, Eusébio parece pensar um pouco sobre a pergunta, alguns coralistas esboçam um riso e Eusébio diz que não, que era “enrolado” mesmo, mas que “*poderia ser*”. Tudo isso ocorreu num clima leve e descontraído.

Outra situação que acontece neste trecho do vídeo necessita de maior contextualização. Antes daquele ensaio começar, um pequeno grupo estava conversando juntamente com Eusébio e, nessa conversa, havia sido mencionado o nome de uma coralista que não estava presente no momento. Uma das pessoas envolvidas na conversa pensou que se tratava de outra coralista de mesmo nome, esta sim presente na sala. Mas quando o grupo explicou de quem de fato se tratava, a pessoa em questão disse que não sabia quem era esta outra coralista. A situação que aconteceu no vídeo foi a seguinte: a coralista que havia sido mencionada naquela conversa chegou no momento do aquecimento e, nesse momento, Eusébio fez uma pausa no vocalize que o grupo estava realizando e a apresentou de forma descontraída para a pessoa que não a

conhecia. Agora, já durante a entrevista, quando Eusébio viu essa situação acontecendo no vídeo do ensaio, começou a rir e disse: “*Eu faço isso de brincar com as pessoas [...]. Mas, assim, é só para deixar a coisa leve, fazer as pessoas se integrarem, rirem um pouquinho*”.

Em seguida, comentei com Eusébio que naquele momento do ensaio, ele havia feito duas brincadeiras interagindo com os coralistas. No caso da pergunta que o coralista do curso de música fez, mencionei que Eusébio poderia, por exemplo, ter interpretado o questionamento como algo que afrontasse a hierarquia estabelecida entre regente e coralistas, que ele poderia ter reagido reforçando a hierarquia dizendo algo do tipo “não, deixa que eu sei o que eu estou fazendo”. Segui dizendo que, ao contrário, Eusébio havia acolhido a questão apontada como uma possível contribuição para o ensaio e que o coralista pode tirar a dúvida e o ensaio seguir normalmente. Em seguida, Eusébio disse assim:

*É, e quando eu falo da leveza, é isso, eu não perco o foco do que eu tô fazendo. Ok, ele [o coralista que fez a pergunta] levantou a bola ali, eu pensei, “ah”, sabe, e [...] ela [uma coralista] falou “eu não sei quem é [a coralista que chegou atrasada]”, [...] ah, e, quando eu a vi [a coralista que chegou atrasada] entrando eu pensei, “ah, não vou perder essa chance”. Mas só que aí, faz a brincadeira e segue, sempre segue, sabe, porque, aí, também, já aproveitei e botei duas pessoas em contato ali porque, de fato, é um grupo novo, as pessoas não se conhecem todas, não sabem o nome de todo mundo ainda (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Naquele momento da entrevista, pensei “em voz alta” com Eusébio e disse que quando ele brinca com os(as) coralistas e não se põe contra suas participações no ensaio ele está os(as) autorizando a brincar também. Eu disse que, diante de uma pergunta feita por um coralista e diante de alguém que chegou atrasado, ele brincou, encarou com leveza. Disse que queria saber o que ele achava disso, mas que, a meu ver, ele estava dizendo, indiretamente, para os(as) coralistas: “vocês também podem brincar aqui”. E ele me disse assim:

*Isso. É, não sei, você teve pouco tempo ali com eles, mas você vai perceber que eles têm muita liberdade comigo. Assim, às vezes, passa, tá? Tudo bem, já tive situações que passou, mas, ok, é um risco que eu corro, é um risco, é um preço que eu pago de boa, tranquilamente, de as pessoas entenderem que ali é um ambiente onde elas podem estar à vontade para se expressarem, para se manifestarem da forma como elas quiserem [...]. É lógico que eu vou estar lá no controle dizendo sim ou não, se pode ou não pode, se está de mais, se está de menos. Mas [...] eu prefiro pessoas que interagem, [...], ainda mais nessa situação de ter um grupo novo que é preciso fazer com que as pessoas cantem junto, façam um som junto (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio confirma minha interpretação de que a forma leve com a qual ele se posiciona pedagogicamente, que envolve fazer brincadeiras e acolher as dúvidas ou contribuições das pessoas, possibilita que seus coralistas tenham muita liberdade, que interajam, que entendam que ali é um ambiente onde podem estar à vontade para se expressarem, se manifestarem da

forma como quiserem. Eusébio pondera sua fala dizendo que com isso ele corre riscos, mas que esse preço ele paga tranquilamente. Pondera também que ele segue ali como alguém que dá limites a essa liberdade, dizendo se pode ou se não pode, se está de mais ou de menos.

Comentei com Eusébio que na revisão de literatura que estava realizando para esta pesquisa, havia encontrado apenas um artigo que contemplava as temáticas da leveza, da brincadeira e do jogo no canto coral e que este artigo tratava de um coro infantil (BRITO; BEINEKE, 2020). Disse que isso havia me chamado a atenção porque me parecia que, quando se trata de uma atividade com crianças, é comum ser mais aceitável falar desse assunto, mas se se trata de um coro adulto, então, as preocupações são outras e o brincar não está presente. Eusébio seguiu falando assim:

*Eu não sei, eu uso isso como uma estratégia, essa coisa de brincar com eles [...]. Eu percebo que, quando eu consigo me relacionar com o grupo dessa forma, eu ganho o grupo muito rápido, no sentido de fazer com que as pessoas entendam e respeitem, mas, não “respeito”..., não que respeita de cima para baixo, mas entende que ali tem um líder e tal, que está lá, levando, tentando construir junto com eles e tal. Então, eu uso isso sempre como uma forma de trazer as pessoas para perto, de engajar as pessoas, entendeu, eu uso isso, sim (Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Um dos vídeos que selecionei para assistirmos juntos tratava-se de uma edição na qual reuni alguns momentos nos quais, de alguma forma, Eusébio comete algum equívoco: um erro na mudança de tom do vocalize ao teclado, um esquecimento da letra, outro com relação à melodia. São pequenos momentos em que Eusébio erra e que o grupo, incluindo ele, acabam rindo. Por ter visto como no ensaio Eusébio lidou com situações que envolviam erros, tanto por parte dele como por parte dos(as) coralistas, imaginei que fazer um vídeo que reunisse alguns momentos em que ele errou não seria algo que o deixaria desconfortável e julguei que seria uma ótima forma de tratar da importância do erro. Ao vermos juntos em meu *notebook* o título do vídeo “O regente erra”, Eusébio ri. Então, assistimos ao vídeo e Eusébio comentou o seguinte:

*Eusébio: Então, da mesma forma como eu, quando, às vezes, me deparo com um erro, lógico, em situações que é possível, principalmente no processo da construção das coisas, eu sempre tento “ok, erramos, vamos de novo, tá”, e eles a mesma coisa comigo [...]. Uma coisa que eu falo para eles é [...] “ô, ensaio é para errar, a gente precisa acertar na hora da apresentação, ensaio é um lugar que é feito para você errar. Então, não deixe de cantar porque você acha que você vai errar”, eu falo, “[...] o ensaio é um espaço destinado ao errar”. Então, assim, “erre”, mas não deixem de fazer com medo do erro, entendeu, porque, às vezes, as pessoas ficam ali aguardando estarem seguros para cantar e eu já prefiro que as pessoas comecem a experimentar, a soltar o som. “Desafinei”, e daí? Não vai acontecer nada porque você desafinou. [...] Então, eu tento trabalhar com eles nessa perspectiva, não tem problema, o erro não tem problema. Eu sempre falo assim, “cara, eu vou falar um negócio para vocês que o professor de medicina não pode falar para o aluno de medicina”, eu falo assim*

*“experimental”. O professor de medicina não pode chegar para o aluno e dizer “ó, faz um corte aí, vê o que que acontece”, mas eu posso falar isso para você “tenta, faz, e daí?, deu errado, e daí?, não vai acontecer nada, não vai ter um prejuízo”. Não tô pedindo para ninguém pular de um prédio, não é isso, mas estou falando vocalmente, “experimental, faz, improvisa, vai dar errado, deu, beleza, não vai ter problema nenhum” [...].*

Rafael: É, como é importante isso para a arte, né...

Eusébio: É.

Rafael: Para fazer música.

*Eusébio: De experimentar, de explorar o limite, de soltar a voz e ficou errado e desafinei, errei... e daí? Ok. Eu entendo o ensaio assim, eu tento passar essa ideia para eles que o ensaio é esse momento de se explorar, de buscar, de criar. [...] O errado nesse momento está muito certo. E aí, você vai construindo as coisas para chegar na hora da apresentação você estar seguro daquilo que se vai fazer, para conseguir aquilo lá que a gente estava conversando da expressão, de conseguir... “tente, erre, não tem problema, ensaio é para errar...” [Eusébio ri] “não quero que você”, eu falo assim, “não quero que vocês acertem no ensaio, se fosse para acertar, não precisava ensaiar, errem, depois a gente vai construindo” (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).*

Eusébio entende que a segurança necessária para se apresentar no palco é também conquistada pela possibilidade de se poder experimentar e errar nos ensaios. Menciona que é comum as pessoas terem receio de soltar a voz, buscando primeiro ter segurança de que aprendeu bem sua parte na música para depois cantar mesmo. Eusébio encoraja as pessoas a soltarem o som desde o início, sem muitos receios e que essa é uma vantagem de estar fazendo música: se errar, não vai acontecer nada de mais.

Na segunda entrevista, quando Eusébio leu uma análise preliminar que havia feito a partir de suas falas na primeira entrevista, o participante disse que gostaria de complementar uma informação com relação a estes aspectos relacionados à leveza e à brincadeira nos seus ensaios. Eusébio destacou que esta leveza não é apenas um aspecto de sua forma de ser e sim que ele usa a brincadeira como *“estratégia de rapidamente incluir as pessoas no grupo”*. Eusébio reafirmou que devido ao curto prazo, geralmente de dez meses, que ele tem para realizar o trabalho com aquele grupo que não retornará integralmente no ano seguinte, ele precisa que, principalmente, o(a) cantor(a) novo(a) rapidamente *“se sinta muito à vontade dentro do grupo”*.

*Essa coisa meio leve, de brincadeira, eu faço muito para rapidamente conseguir fazer com que, principalmente, os cantores novos se sintam muito à vontade dentro do grupo, se sintam muito livres para poderem se expressar, tanto na questão, vamos colocar assim, social, não sei se esse seria o termo correto, social no sentido de saber que eu faço parte do grupo aqui, [...] quanto no sentido musical, [...] da pessoa poder se expressar. [...] Essa coisa do estar brincando [...] um com o outro, isso tem um objetivo muito claro que eu busco: eu quero que o cantor se expresse, eu quero que*

*na hora que ele cante, ele esteja ali se manifestando artisticamente. Ele não vai conseguir fazer isso se ele não estiver confortável dentro do grupo, se ele não estiver inteiro ali. [...] Eu preciso muito rapidamente fazer um cantor que entrou agora em março, agora em maio ele vai cantar, então, ele já vai ter que naquele momento da apresentação se expressar, se manifestar, estar inteiro ali, não só a voz, mas o corpo, o olhar. E ele vai conseguir fazer isso de uma forma mais natural, mais intensa, se ele estiver confortável dentro daquele grupo [...] (Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).*

Juntamente com este esclarecimento quanto ao caráter proposital do uso desta leveza e deste brincar em seus ensaios, Eusébio afirmou o seguinte:

*Embora haja uma direção geral, cada um vai se expressar da sua forma no momento que está cantando [...]. Há uma direção para que não fique um negócio maluco de cada um fazer uma coisa diferente. Existe um norte nessa questão interpretativa, do que a canção quer, do que a gente busca, do que que a gente quer coletivamente transmitir para a plateia, mas cada cantor vai achar a sua forma de fazer isso dentro dessa direção geral (Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).*

Aproveitando que Eusébio estava se referindo a algo que muito se aproximava do que eu vinha estudando sobre a proximidade entre o cantar e o brincar e de como o canto poderia ser compreendido como uma forma especializada do brincar, mencionei como este cantar-brincar poderia ser entendido como uma forma de, mesmo cantando exatamente o que está escrito, ser criativo. Perguntei se isto fazia sentido para ele, ao que ele me respondeu assim:

*Eusébio: Eu acho que sim, eu acho que sim. Tanto o alemão [spiel] quanto o inglês [play] usam o mesmo termo para tocar e brincar, é a mesma palavra. Eu, várias vezes, quando eu trabalho com as pessoas, eu falo disso, “ó, é a mesma coisa, a gente está aqui e, como toda brincadeira, tem regras”. Mas eu acho que sim, eu falo principalmente quando eu tento fazer com que as pessoas se soltem para cantar, para se expressar. [...] É como as crianças, né? A criança, ela canta, ela canta de uma forma muito livre, ela canta brincando, e a gente vai perdendo isso com o tempo. Uma coisa que a gente fez já de criança, todo mundo fez, todo mundo cantou... quando você pede para um adulto cantar, parece que você está pedindo pra tirar a roupa, sabe? A pessoa fica constrangida, a pessoa fica com medo. E eu falo assim “não, gente, bora, vamos brincar”. Eu uso muito isso de falar “vamos brincar, vamos cantar, não dói, bora”. Eu acho que tem a ver sim, sabe? É lógico, é um outro nível de brincadeira, uma outra forma de colocar. É que esse termo brincadeira muitas vezes ele tem uma coisa meio pejorativa, tanto que a gente usa muitas vezes para até, de uma forma negativa, “ah, isso é uma brincadeira, isso é uma bobagem, muitas vezes...”*

Rafael: Não é sério.

*Eusébio: É, não é sério. É, exatamente, e, na realidade, quando você vê lá, na origem, a brincadeira é para as crianças sempre um negócio muito sério, existem regras... Mas eu acho que sim, eu acho que tem muito a ver. [...] Quando eu, às vezes, trabalho com pessoas na área da educação e as pessoas ficam constrangidas de cantar e eu falo “canta, faz de conta, você lembra de quando era criança, você cantava”. É isso. Todo mundo pode cantar [...] (Rafael e Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).*

Eusébio contrasta a liberdade e a naturalidade com que as crianças cantam e brincam com a inibição que muitos adultos sentem ao se expressar musicalmente. Ao encorajar as(os)

coralistas a se soltarem e a brincarem, Eusébio parece estar procurando retomar essa liberdade e prazer experienciados na infância com o canto. Porém, ressalta também que essa abordagem não deve ser confundida com falta de seriedade ou disciplina. O canto é visto como uma forma de brincar que tem uma direção, como Eusébio deixa claro. Em seguida, perguntei a Eusébio se ele achava que a sua forma leve de conduzir os ensaios contribuía para que as pessoas pudessem brincar enquanto cantam e ele me respondeu assim:

*Eusébio: Eu acho que sim. Principalmente no sentido de serem espontâneos. A gente tá fazendo agora uma música chamada “Três cantos nativos dos índios Kraó”, em que as pessoas, em alguns momentos, precisam imitar sons da natureza, bichos, água, chuva, grilo, enfim. E a gente está fazendo isso agora já há um mês. É uma zoação na hora que começa a fazer aquilo ali: tá todo mundo ainda rindo, fazendo mais do que deveria fazer. Mas, para mim, é extremamente importante que eles façam isso, sabe? Porque eu vou chegar aonde eu quero através dessa brincadeira, né? Então, eles estão ali fazendo um laboratório, estão rindo, estão, digamos assim, passando do ponto que é para ser, mas está tudo certo, é isso mesmo. Porque a ideia é que eles entendam que eles podem se expressar [...]. Então, quando se olha esse momento do ensaio, até eu tenho que, às vezes, me controlar, porque às vezes eu quero dizer assim: “não é isso que eu estou pedindo”, mas aí eu paro e penso “não, deixa eles fazerem”. O momento de eu estabelecer os limites é depois, depois que eles tiverem experimentado, que eles tiverem brincado. E, às vezes, o pessoal tá rindo, esquecem de cantar porque estão lá fazendo literalmente uma brincadeira, mas, ok, é importante que eles façam isso (Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).*

A fala de Eusébio valoriza a experimentação e a espontaneidade no processo de aprendizagem musical. Eusébio parece compreender que o brincar, a brincadeira e a criatividade desempenham um papel crucial na familiarização com novos materiais e técnicas musicais. O trabalho com a música *Três cantos nativos dos índios Kraó* (arranjo de Marcos Leite) é um exemplo interessante. Aqui, Eusébio incentiva os membros do coral a imitar sons da natureza, o que pode inicialmente parecer estranho ou até mesmo engraçado para eles. No entanto, esse processo de brincar e explorar pode levar a um entendimento mais profundo da música e a uma interpretação mais autêntica. Eusébio mostra também paciência e confiança no processo, reconhecendo que há momentos em que é necessário deixar os(as) coralistas “passarem do ponto”, para que possam explorar e aprender. Os limites e a direção são estabelecidos posteriormente. Isso sugere que Eusébio vê o ensaio como um processo de aprendizagem colaborativa, em vez de uma série de instruções unilaterais.

Comentei com Eusébio que é mais comum pensarmos que quem está aprendendo a cantar precisa primeiramente saber cantar afinado ou mesmo aprender bem uma frase musical para depois brincar com isso. Mencionei que isso pode acontecer também, mas que o que ele estava trazendo ali invertia um pouco esta lógica: os(as) coralistas precisam explorar, brincar, experimentar para depois o(a) regente mostrar mais claramente os limites musicais que serão



exigidos. Eusébio continuou assim: “*Eu preciso fazer com que eles se expressem, que eles tirem o som deles, que eles cantem. Então, eu não vou colocar os limites agora. [...] Eu acho que é mais fácil trabalhar com alguém que consegue se expressar bem do que com alguém que está ali segurando*”. Assim, Eusébio incentiva os(as) coralistas a primeiro explorar e experimentar.

Conversando com Eusébio, afirmei que o limite colocado antes do tempo poderia ser inibidor, afirmação com a qual ele concordou. Retomando o medo, mencionado por Eusébio, que geralmente adultos têm de cantar sozinhos diante de outras pessoas, mencionei como facilmente as pessoas podem se sentir expostas e Eusébio falou o seguinte:

*Eusébio: Eu observei isso que, quando se fala com um coralista, qualquer coralista, ele vai dizer que ele ama cantar, que ele adora o coral, que o coral é tudo para ele e tal. Então, se você pedir no ensaio para ele cantar uma determinada frase sozinha, ele quase morre, ele quase morre. É por isso que eu digo, isso até uma coisa que, eu acho que era o Marcos Leite que falava assim, “parece que você tá pedindo pra ele tirar a roupa”. Não, é só para cantar. Mas é uma pessoa que ama cantar! E você não está pedindo para alguém que não gosta de cantar. Você está pedindo para alguém que está 30 anos num coro, cantando, vindo toda semana, ficando 2 horas ali ensaiando. Aí, você pede para ele cantar uma frase ali de dois compassos, meu, é capaz de virar e ir embora do coro. Isso é uma coisa muito louca assim, sabe? Então, quando eu consigo trabalhar isso, porque em determinadas situações não é possível, porque você sabe que realmente você vai invadir demais a pessoa, o espaço da pessoa. Mas, principalmente, quando eu pego o cantor que não se viciou com isso ainda, eu tento fazer eles já se exporem, entenderem de que é isso mesmo, que é uma brincadeira, que não vai doer, que, se deu errado, deu errado, ninguém está ali para julgar as pessoas, ninguém está com a intenção de expor ninguém. Então, lógico, você precisa olhar, você precisa entender quem está na tua frente para poder fazer isso assim. Mas, e isso eu sinto, é uma coisa muito louca, a pessoa ama cantar, a pessoa, nossa, mas você pede pra ela cantar sozinha na frente do grupo dela, dos amigos dela, ela tem uma dificuldade tremenda.*

Rafael: E como esse brincar não facilmente é alcançado se você só colocar “não, agora você vai brincar”, porque justamente a pessoa pode se sentir exposta. Então, por isso que pra mim fez muito sentido pensar nisso, de o quanto você cria um ambiente de segurança, de confiança...

Eusébio: *É!*

Rafael: ... a pessoa pode ir se sentindo à vontade, que aquilo que ela estava armada, assim, para se proteger, ela afrouxa, a pessoa acaba sendo mais espontânea, acaba brincando mesmo (Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).

Por fim, Eusébio adverte sobre o perigo de expor as(os) coralistas. Mesmo que a intenção não seja expor as(os) cantoras(es), é importante ter cuidado para não criar situações que possam ser percebidas dessa forma:

*Eusébio: Eu sempre falo isso para os meus alunos de regência: “a gente tem que cuidar para não expor as pessoas”. E, às vezes, não é que você queira expor, mas a pessoa vai se sentir exposta, ou se sentir afrontada. Então, tem que sempre ter muito cuidado ao fazer dessa forma. Porque é meio louco, a pessoa ama cantar, a pessoa gosta de cantar, nossa, mas se você pede pra ela cantar sozinha ali na frente do grupo*

*dela, de amigos, de pessoas com que ela convive há não sei quantos anos, a pessoa tem muita dificuldade. E, às vezes, essa coisa da brincadeira, de você deixar o ambiente leve facilita isso, propicia esse tipo de coisa* (Eusébio, 2ª entrevista, 14 de abril de 2023).

Assim, Eusébio oferece uma visão do ensino de canto em contexto de prática coral, onde a liberdade de expressão, a brincadeira e a criação de um ambiente seguro são importantes pilares do aprendizado.

### **6.2.5 Ainda sem resposta: por que as pessoas cantam em coro?**

No final da primeira entrevista, perguntei a Eusébio se ele tinha alguma coisa que gostaria de falar. Ele disse assim: *“Eu gostei muito do nosso papo porque eu comecei a refletir sobre coisas que eu não... Eu pensei ‘nossa, eu nunca tinha pensado a respeito disso’. Foi muito bom”*. Eusébio retoma a questão sobre a qual conversamos no início da entrevista sobre o interesse das pessoas em cantar no Coro da Furb: *“Uma das coisas que eu vou tentar descobrir é por que que as pessoas vão cantar comigo. [...] Tem tantos corais por aí, né, podia ir para outro lugar”*. Em seguida, comentei com Eusébio que eu achava que uma pesquisa interessante também seria investigar por que as pessoas cantam. Eusébio comentou o seguinte:

*Eusébio: É um negócio louco, né, porque a quantidade de pessoas que cantam, só aqui em Blumenau, não sei quantos corais tem, um dia me falaram em números, eu não me lembro, mas é muito coral. [...] E pensar, assim, que as pessoas se sujeitam a ficar duas horas repetindo, sabe, assim, não é uma coisa prazerosa, não é que nem jogar dominó. [...] Se você parar para pensar, não existe nada mais chato do que um ensaio musical, não tem, é repetição, repete, repete, repete... [...] Para pra pensar: é uma maluquice, cara. E é muita gente fazendo isso, sabe, e eu tenho, assim, um profundo respeito por essas pessoas. Porque tem uma coisa assim, eu me dei conta também no decorrer da minha vida..., porque um artista plástico, vamos colocar de uma forma muito simplória, ele se basta, ele tem a sua tela, pinta a tela, é ele com a sua arte. Às vezes, um instrumentista, ele com um instrumento..., o meu instrumento, não resumindo as pessoas a um instrumento, mas o meu instrumento são pessoas. De novo, não reduzindo o corpo a um instrumento, ou a um meio, mas, se você pensar, assim, sou eu, ok, mas, não sou eu, sou eu mais 40 pessoas [...] o resultado não é meu, do regente... Ah, mas ok, você tem que ter um bom líder, você tem que saber o que que cada um está fazendo, ok, mas, assim, você tem mais 40 coparticipantes do processo, que, na realidade, é eles que fazem acontecer. Porque se eles resolvessem boicotar na hora, nada ia acontecer. Eu sempre fico imaginando aquela cena, sabe, mesmo numa orquestra, porque o regente é a grande estrela, mas, se o cara quisesse boicotar naquele momento... acabava, você pode ter o regente que você quiser, mas, imagina, o cara ia dar a entrada e ele canta desafinado de propósito. O que você vai fazer naquela hora? Nada, mas pensar nessa cumplicidade incrível que é o canto coral, não só o canto coral, na música instrumental também acontece. E isso acontece no universo amador, onde as pessoas não têm um aspecto financeiro que tá comandando o processo todo, é simplesmente um grande ato de amor, de entrega das pessoas, é muito louco isso. É você e mais 40 pessoas ali [risadas]. É muito, muito, muito...*

Rafael: Tem algo muito poderoso...

Eusébio: *Muito!*

Rafael: Bom.

Eusébio: *É isso.*

[encerrei a gravação] (Rafael e Eusébio, 1ª entrevista, 29 de junho de 2022).

Nesta fala final, Eusébio diz ter um profundo respeito pelas pessoas que procuram cantar em coral. Uma das razões para este respeito é a de que o seu trabalho como regente é limitado em termos de controle sobre o que acontecerá: o seu “instrumento” são as(os) coralistas que podem, a qualquer momento, o sabotar e, no entanto, há uma cumplicidade naquele ato artístico. A meu ver, Eusébio contempla nesta última fala da entrevista algo de não completamente compreendido sobre a razão pela qual as pessoas, ele incluído, seguem se interessando pelo canto coral. É uma *maluquice* que envolve um grande ato de amor e de entrega e diante da qual ele tem um profundo respeito.

## 7 DISCUSSÃO

A discussão teórica traçada neste trabalho teve como mote principal a compreensão de como o problema do niilismo pode ser identificado e superado no contexto de ensino-aprendizagem de canto. A identificação de características niilistas na educação musical realizada por Bowman (2005) nos serviu de referência para pensar especificamente o caso do ensino de canto. Apesar de Bowman realizar uma leitura nietzscheana para caracterizar o niilismo na educação musical, sua posição quanto à superação do niilismo não é inteiramente nietzscheana e se apoia no pragmatismo de John Dewey. Segundo ele, essa perspectiva pragmática dispensa a segurança e o conforto em prol da criatividade e responsabilidade. Bowman estabelece uma oposição na educação musical entre orientações niilistas e aquelas que afirmam a vida e o mundo como são, destacando que cabe aos educadores musicais uma escolha entre compromisso e apatia, ação e passividade, afirmação e niilismo. Essa noção de escolha é coerente com sua abordagem pragmática, na qual a ação é a base do pensamento humano.

As contribuições advindas da interpretação de Martins (2018) que integra as filosofias de Spinoza e Nietzsche e a psicanálise de Winnicott nos possibilitaram compreender o niilismo numa perspectiva que, diferentemente da abordagem de Bowman, tem uma base afetiva. Martins compreende o niilismo como um adoecimento psíquico que se manifesta como um sentimento de futilidade da existência e de falta de confiança em si mesmo e no ambiente. Essa condição, para o autor, é causada por uma tendência geral à defesa psíquica que se desenvolve quando o ambiente é percebido como hostil. Transpondo para o ensino de canto, entendemos que isso pode ocorrer quando a(o) aprendiz se sente julgada(o) ou quando as exigências do ensino geram frustrações excessivas. Assimilando alguns princípios tratados por Bowman, adequando-os para uma compreensão afetiva, compreendemos o niilismo no ensino de canto considerando uma divisão didática em três tipos: niilismo negativo, reativo e passivo.

Em nossa análise, consideramos que o niilismo negativo pode estar presente no ensino de canto, por exemplo, quando o corpo é considerado meramente um instrumento de quem canta, visto como um objeto a ser manipulado e treinado sistematicamente para atingir fins estéticos, artísticos e profissionais. Esta concepção está ligada à visão clássica de que o corpo é um instrumento da alma, estabelecendo uma relação hierárquica e uma separação entre quem canta e seu corpo, similar à dicotomia entre corpo e alma. Tal perspectiva pode levar à submissão do corpo a uma ideia abstrata de cantor(a), desvalorizando a realidade vivenciada por quem está aprendendo a cantar. Essa visão pode estar associada ao niilismo negativo na

medida em que inferioriza o corpo em relação a supostas dimensões metafísicas, como a da alma.

A entrevista com Nuria traz importantes contribuições para compreendermos o niilismo negativo do ponto de vista afetivo. A participante comentou, por exemplo, que, de forma geral, a tristeza e a dor não são legitimadas pela nossa sociedade e que, no ensino de canto, isso pode seguir sendo reproduzido por uma orientação pedagógica que minimiza ou relativiza essas experiências afetivas. A participante aponta que estes valores sociais podem influenciar negativamente as aulas de canto, levando as pessoas a buscar experiências sempre prazerosas e a evitar erros, o que pode levar a uma relação pouco genuína com a voz e os afetos. A participante entende que existe algo da potência singular da(o) aluna(o) que pode advir também da dor e do que é sofrido, na medida em que o canto possibilita que isso seja expresso de alguma forma. Nuria entende ainda que é difícil para muitas pessoas colocar sua voz e cantar, pois assimilaram um padrão socialmente construído do que é bonito e do que é feio, e as técnicas de canto muitas vezes são vistas meramente como meios de se alcançar esse padrão de beleza musical-vocal.

A forma metafísica de encarar o corpo como um instrumento de quem canta e estes aspectos afetivos evidenciados por Nuria são características de uma “negação” do mundo sensível em prol de um mundo idealizado, o que leva à rejeição da realidade vocal-corporal vivenciada por cada um(a) no aqui-e-agora. Consideramos que, no ensino de canto, esse tipo de niilismo se manifesta quando se valorizam apenas finalidades estéticas, institucionais ou profissionais, ignorando a vivência dos processos e da realidade sentida por quem aprende. Também na entrevista com Eusébio, o participante traz, por exemplo, seu cuidado com relação à escolha do repertório a ser cantado por seu grupo, considerando que existe o risco de as músicas serem escolhidas sem contemplar as histórias de vida e desejos de seus(suas) coralistas e sem considerar os limites de desenvolvimento técnico do grupo. Assim, a escolha do repertório e toda a condução dos ensaios de um coro pode acabar visando unicamente resultados estéticos desejados pela(o) regente ou instituição, em detrimento de uma vivência significativa por parte dos(as) coralistas.

O niilismo reativo surge quando os ideais e finalidades estéticas já não se sustentam, deixando um vazio e uma busca por algo “funcional”; manifesta-se como mentalidade técnica, orientada aos meios e com pouca atenção aos fins. Pode levar à falta de oportunidades de construção de significados pessoais e coletivos, tornando o ensino de canto uma atividade técnica sem relação significativa com a existência das(os) envolvidas(os). A partir de uma

análise de artigos brasileiros sobre o ensino de canto, destacamos uma ênfase na noção de controle e de uso do corpo. Este controle e uso está expresso nas pesquisas como um meio necessário para se atingir fins estéticos almejados. Apesar de estas finalidades serem ainda visadas e assumidas sem questionamento, a ênfase está na instrução e no treinamento como meios que devem ser aprimorados.

Na entrevista com Nuria, a participante traz elementos que nos ajudam a pensar como o niilismo reativo pode estar presente no ensino de canto. A participante critica o tipo de professor(a) de canto excessivamente exigente que enfatiza o desempenho e o treinamento e que considera os erros como indesejáveis. Nuria entende que essa postura por parte de quem ensina estimula quem está aprendendo a *ir para o mental o tempo todo*, inibindo as manifestações pulsionais que não atendem aos ideais e exercendo cada vez mais controle sobre a voz e o corpo. Nuria aponta que um dos resultados possíveis dessa busca por uma voz estritamente funcional é uma experiência pouco profunda e autêntica com a música, a energia e as emoções. Dessa forma, Nuria aponta para uma relação clara entre a postura de quem ensina e as vivências afetivas de quem aprende, relação esta que buscamos evidenciar também teoricamente.

Na entrevista com Eusébio, o participante afirma que o estabelecimento precoce de limites musicais em um contexto de prática coral pode inibir a criatividade das(os) coralistas no ato do canto. Segundo o participante, muitos adultos, mesmo que cantem há anos e que gostem muito desta atividade, podem ter muito medo de cantar diante de outras pessoas e, sendo assim, podem acabar buscando primeiramente aprender a cantar corretamente, para somente depois se permitirem *soltar a voz*. O que Eusébio ressalta é que, em sua experiência, uma antecipação dos parâmetros de certo e errado no processo de aprendizagem por parte do(a) regente pode fazer com que essas pessoas se inibam ainda mais, adiando uma possível relação criativa com o canto.

O niilismo passivo seria um estado agravado de niilismo no qual quem aprende vivencia resignação, apatia, indiferença e falta de engajamento em relação à prática musical-vocal e seu risco seria o de reduzir o ensino de canto a atividades sem sentido real na vida das pessoas. Não identificamos na literatura referente ao ensino de canto características desse estado niilista. Em alguma medida, Nuria e Eusébio apontam para este risco de um niilismo passivo nas aulas de canto e na prática coral ao considerarem, por exemplo, que estas atividades podem ser reduzidas à mera execução correta de padrões musicais (e, portanto, à correção dos erros), minimização do caráter afetivo da expressão vocal e aceitação resignada dos meios

instrucionais tradicionais sem considerar os diferentes contextos de ensino. Podemos considerar que infelizmente este é um horizonte possível na medida em que os aspectos niilistas podem ir se agravando.

Buscando complexificar e nuançar nossa análise acerca da concepção instrumental do corpo no ensino de canto, consideramos as contribuições de Järviö (2006). Esta autora alerta que tratar um(a) aluno(a) como alguém que tem um corpo objetivo pode ter sua utilidade no que diz respeito à importância de abordar as singularidades fisiológicas de cada aluna e aluno, mas que também pode acabar ultrapassando seus limites, ferindo-a(o), e que a empatia pode ser uma aliada importante para evitar que isto aconteça. Consideramos, portanto, que a concepção instrumental do corpo tem uma utilidade pedagógica, na medida em que é uma metáfora que facilita a compreensão da vivência de controle corporal no aprendizado e pode, como afirma Järviö, enfatizar as singularidades fisiológicas de quem aprende, mas que tem limites importantes quanto ao caráter sensorial e afetivo do aprendizado de canto. A imagem de um corpo-instrumento pode reduzir o entendimento do que é ensinar e aprender a cantar à noção de controle, possivelmente distanciando quem canta de sua vida sensorial e afetiva.

Buscando uma aproximação com os conceitos de apolíneo e dionisíaco nietzscheanos, inicialmente os consideramos como uma espécie de dualismo metafísico, como forças opostas em conflito. O apolíneo, como força de individuação e de delimitação, nos posiciona como artistas separados do mundo e, por extensão, cria uma separação ilusória entre nós e nosso corpo. Na vivência do canto, o apolíneo pode estar ligado à ideia do(a) cantor(a) como um(a) artista que canta por meio do controle do corpo, e todo esforço para estabelecer limites na experiência do canto e seu ensino pode ser visto como apolíneo. O apolíneo, em nossa interpretação, pode ser associado ao ensino de canto quando o corpo é considerado o instrumento de quem canta e o foco pedagógico é o controle vocal-corporal.

Para contemplarmos o dionisíaco nesta discussão acerca do corpo no ensino de canto, forjamos inicialmente uma inversão conceitual, na qual quem canta é visto(a) como instrumento do corpo. Esta noção inverte a lógica de controle: permite considerar que o corpo de quem canta pode conduzi-lo(a) a cantar. Assim, invertendo a hierarquia entre cantor(a) e corpo, consideramos os dois conceitos (1) o corpo como instrumento de quem canta e (2) quem canta como instrumento do corpo como metáforas que contemplariam o apolíneo e o dionisíaco no ensino de canto. Inicialmente, consideramos que o conflito entre essas forças opostas poderia ser pensado como parâmetro para a condução pedagógica no ensino de canto, contemplando as dinâmicas entre medida e excesso, ordem e desordem, disciplina e liberdade, cobrança e leveza,

controle e espontaneidade. Esse caráter dinâmico entre direções opostas interdependentes está presente de alguma forma nas abordagens de Nuria e Eusébio.

Nuria entende que aprender a cantar requer uma prática contínua e, no entanto, sua abordagem não se limita à execução correta dos padrões musicais. Na abordagem da participante, a técnica é trabalhada considerando diferentes campos da pessoa. Nuria defende também que a liberdade na exploração musical requer limites, que são fornecidos por quem ensina por meio da técnica e da linguagem musical. Para a participante, professores(as) de canto devem oferecer limites técnicos e musicais para inclusive possibilitar que suas alunas e alunos sintam segurança para poderem explorar vocalmente.

Eusébio, por sua vez, busca equilibrar o tempo disponível para possibilitar uma experimentação por parte de seus(suas) coralistas e também para cobrar resultados, conduzindo o processo de aprendizagem de forma cuidadosa e estabelecendo dinâmicas de desenvolvimento técnico que considerem as dificuldades dos(as) coralistas. O participante busca equilibrar sua abordagem lúdica com a seriedade exigida pelo compromisso com a produção artística. Deste modo, Eusébio se adapta às demandas institucionais das apresentações do coro e utiliza a brincadeira para integrar as(os) coralistas. Ele mantém o foco nos objetivos do grupo, aproveitando as contribuições de cada membro de forma descontraída, para que todos se sintam à vontade e motivados a experimentar e se expressar conforme desejarem, dentro dos limites estabelecidos.

Consideramos que esta forma de considerar as expressões apolínea e dionisíaca pode servir para que professores(as) de canto ponderem a tensão adequada em cada situação de ensino e aprendizagem, explorando o conflito entre polos opostos, tal como Nuria e Eusébio já o fazem. Assim, entendemos que essa abordagem tem potencialidade como parâmetro pedagógico. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a realização das entrevistas, nos mostrou que, quando considerada a oposição inicialmente forjada por nós entre o corpo como instrumento de quem canta e o(a) cantor(a) como instrumento do corpo, essa proposta mantém a dicotomia metafísica entre corpo e cantor. Além disso, consideramos que a sensação de ser controlada(o) pelo corpo (presente na inversão conceitual que propomos) poderia indicar também uma dissociação entre corpo e mente e, portanto, percebemos que seria mais adequado buscarmos uma abordagem mais integrada do corpo no ensino de canto.

Considerando as contribuições de Vattimo (2017), passamos a considerar o desenvolvimento da filosofia de Nietzsche que evolui do dualismo metafísico (apolíneo e dionisíaco) para uma visão imanente do dionisíaco como livre exercício de força metaforizante



e vitalidade criativa originária. No dualismo metafísico, o apolíneo opera como proteção imaginária frente a um dionisíaco percebido como hostil. Essa compreensão é transformada na filosofia de Nietzsche na medida em que o dionisíaco deixa de ser encarado como necessariamente hostil e passa a ser encarado como potência plástica criadora e, portanto, o próprio apolíneo como produção de aparências passa a ser entendido como expressão do dionisíaco. Vattimo (2017) distingue, portanto, na obra nietzscheana duas formas de produzir aparências: por um lado, o *disfarce*, ligado ao medo e à luta pela existência e que propicia a percepção de uma oposição entre apolíneo e dionisíaco e, por outro, a produção livremente poetante de aparências, que é a própria expressão do dionisíaco como potência criativa.

A diferença principal dessa mudança de compreensão do apolíneo e do dionisíaco na obra nietzscheana é a de que a alternativa ao *disfarce*, enquanto produção decadente de aparências pautada no medo a um mundo percebido como hostil, não é a supressão das aparências, mas a expressão dionisíaca criativa. A partir de Martins (2018), buscamos integrar as abordagens de Nietzsche, Spinoza e Winnicott, para caracterizar o que seria o niilismo no ensino de canto e o que seria o seu contraponto como afirmação da vida. Assim, aproximamos por um lado, as noções de *disfarce* (para Nietzsche), de *afetos passivos* (para Spinoza) e de *reação* (para Winnicott) e, por outro, consideramos uma aproximação entre as noções de *força dionisíaca criativa* (Nietzsche), *afetos ativos* (Spinoza) e de *ser* (Winnicott). Estes três pensadores nos fornecem, assim, parâmetros que nos ajudam a identificar características niilistas em nossos processos de ensino e aprendizagem de canto e também a estabelecer, como contraponto, um horizonte pedagógico que contemple a espontaneidade, a criatividade e a sensorialidade de quem aprende.

Compreendemos que o aprendizado de canto é influenciado pelas expectativas sociais e pelas ideias de professoras e professores sobre as formas “corretas” de cantar. A participante Nuria aponta que as expectativas sociais e as exigências por parte de quem ensina podem acabar sendo interiorizadas como um *tem que*, uma percepção de que quem aprende é obrigado a cantar de determinada forma, percepção esta que é nociva para o aprendizado. Compreendemos que, quando buscamos atender a essas expectativas e exigências e, por alguma razão não as atendemos, podemos nos frustrar. Em alguma medida, as frustrações são inevitáveis no aprendizado de canto, uma vez que a realidade vivenciada de nossa voz nem sempre corresponderá às expectativas que assumimos para nós mesmos. No entanto, quando estas frustrações estão além do que se é capaz de suportar, o ambiente de aprendizado pode ser percebido como hostil e isto pode levar a *reações*.

A *reação* em contextos de ensino de canto pode ser compreendida como uma forma psíquica de se defender de um ambiente de aprendizado hostil. Repetidas *reações* em um contexto de aprendizagem de canto podem resultar no desenvolvimento de uma percepção negativa da própria voz, o que pode levar a um processo de aprendizagem nihilista, marcado por julgamentos e controles excessivos sobre o corpo-voz. Assim, o nihilismo pode surgir no ensino de canto quando o ambiente de aprendizado é percebido como hostil, gerando uma reação psíquica de controle sobre si e de busca por segurança que inibe a espontaneidade de quem aprende. Esta hostilidade pode estar presente em processos de ensino e aprendizagem de canto quando quem ensina é invasivo(a) ou ausente. Quem aprende pode se sentir invadido quando quem ensina impõe verdades sobre o jeito certo de cantar, julgando e comparando os modos como cada um(a) é capaz de cantar com modelos ideais a serem alcançados. A ausência por parte de quem ensina pode, por outro lado, acontecer quando não são oferecidos parâmetros estéticos e técnicos suficientes para que o aprendizado aconteça. As duas situações (invasão e ausência) caracterizam uma falta de cuidado para com os afetos de quem está aprendendo a cantar.

As vivências de aprendizado de canto caracterizadas por uma afirmação da vida como ela é seriam aquelas nas quais o ambiente é percebido como acolhedor e a(o) aprendiz sente que pode agir espontaneamente e interagir de forma criativa com os desafios que surgirem. Quando o ambiente é acolhedor e, portanto, as frustrações inevitáveis são suportáveis, quem aprende pode se sentir confiante em si mesmo e no ambiente, podendo assim agir expressando espontaneamente sua potência singular no canto. Consideramos que as alunas e alunos são beneficiadas(os) se quem ensina é capaz de oferecer um ambiente acolhedor, sendo sensível às suas experiências emocionais, levando em conta suas histórias de vida e capacidades individuais, bem como estar atento(a) às expectativas culturais e sociais relacionadas à voz e ao canto. Nesta compreensão, as frustrações são inevitáveis, mas, quando são suportáveis, permitem uma apropriação criativa dos códigos da linguagem musical numa experiência autêntica com o canto.

Nuria e Eusébio apresentaram nas entrevistas realizadas contribuições que corroboram com esta forma de se compreender o que seria um ensino de canto que afirma a vida como ela é possibilitando que quem está aprendendo a cantar se sinta em confiança no ambiente de aprendizado. Nuria defende uma abordagem pedagógica centrada no acolhimento emocional. Para ela, o processo de aprendizado envolve a integração dos diferentes aspectos da vida da(o) aluna(o), considerando a técnica como um componente de um todo maior. Nuria valoriza a

experiência afetiva da(o) aluna(o), permitindo que suas emoções e vivências sejam validadas e integradas ao processo de aprendizado. A empatia e a escuta de quem ensina são fundamentais em sua abordagem, proporcionando um espaço seguro para as alunas e alunos explorarem e vivenciarem sua voz e expressão.

Eusébio, como regente coral, prioriza a construção de um ambiente acolhedor em seus coros, utilizando uma abordagem lúdica e descontraída que estimula a criatividade e a expressão de cada coralista. Ele acredita na importância do amadurecimento individual e coletivo no processo de ensino-aprendizagem, integrando a técnica vocal e a expressão emocional em sua regência. Sua abordagem pedagógica envolve a paciência e a adaptabilidade às necessidades e limitações dos(as) coralistas, buscando equilibrar o tempo para a experimentação e a cobrança de resultados.

Entendemos que um desdobramento da mudança ocorrida na filosofia nietzscheana de um dualismo metafísico entre apolíneo e dionisíaco para uma compreensão do mundo como expressão dionisíaca criativa diz respeito ao nosso problema das concepções de corpo no ensino de canto: entendemos que a alternativa imanente à ideia metafísica do corpo como instrumento de quem canta seria uma compreensão integrada de que quem canta é uma unidade dionisíaca.

Em busca por referências conceituais filosóficas e psicanalíticas que considerem o ser humano de forma integrada, recorreremos a compreensões advindas de Spinoza, Nietzsche e Winnicott. Os três autores fornecem compreensões integradas do ser humano que nos possibilitam compreender quem canta como uma unidade integrada: corpo-e-sua-ideia (para Spinoza), organização pulsional fisiopsicológica (para Nietzsche) e psicossoma (para Winnicott). Aproximando as três abordagens, concebemos que o indivíduo é um corpo afetivo e pensante em constante mutação e interação com outros corpos, uma modificação singular de um mundo dionisíaco também em constante mutação e é constituído por uma força criadora que busca originalmente aumentar sua potência de agir e pensar.

O que estes autores também nos ajudam a entender é que a vivência de dissociação entre corpo e mente não é originária, mas se dá como uma defesa a um ambiente hostil. Podemos pensar que, no canto, a vivência de controle sobre o corpo e, portanto, a percepção de que o corpo é um instrumento é apenas uma das experiências possíveis e que o predomínio destas vivências de controle sobre o corpo é indício de niilismo no ensino de canto. Assim, a compreensão de que quem canta é uma unidade corporal anímica integrada e não-separável pode ser uma ferramenta conceitual útil para se compreender e superar o niilismo no ensino de canto.

Na entrevista realizada com Eusébio, o participante discorda tanto da concepção do corpo como instrumento de quem canta, quanto da noção de que quem canta é um instrumento do corpo. O participante entende que voz, corpo, ser humano e alma estão unidos. Nessa discussão sobre corpo na prática coral, ele enfatiza que todo coro é cênico e que cantar em coro envolve contar uma história, destacando a importância da relação com o público e do *estar inteiro*, considerando o indivíduo como um todo integrado. Eusébio trata também da vivência de um controle sobre a voz e o corpo quando menciona que é comum as pessoas terem receio de soltar a voz e acabarem buscando primeiro ter segurança de que aprenderam bem suas partes na música para depois cantar mais livremente. Quando a busca por segurança acaba inibindo a expressão das(os) coralistas, Eusébio busca encorajá-las(os) primeiro a se experimentar e a não ter receio de cometer erros desde o início. Eusébio também as(os) ajuda a irem percebendo estes erros, para que possam ir se desenvolvendo no canto.

Na entrevista com Nuria, a participante compreende que quem está aprendendo a cantar traz consigo, inclusive em sua voz, suas histórias de vida, seus medos, ansiedades, alegrias e desejos. A participante entende que, em um contexto de ensino de canto, não há uma separação entre estes diversos elementos que compõem a vida humana. A expressão *ir para o mental o tempo inteiro* utilizada pela participante para caracterizar uma relação *menos genuína* com o canto se aproxima inclusive da compreensão winnicottiana de dissociação entre mente e psicossoma e que aqui relacionamos a percepção do corpo como um instrumento de quem canta.

Discutimos também aspectos relacionados à importância da voz na existência humana de forma ampliada, considerando seus impactos desde a vida intrauterina, e de como o canto pode ser considerado uma forma especializada de *brincar com a voz*. A capacidade de brincar com a própria voz, ou a falta dela, podem estar associadas às primeiras experiências vocais da pessoa. Portanto, cada indivíduo terá um percurso mais ou menos criativo em relação à sua voz a depender destas experiências vocais iniciais, bem como das vivências vocais ao longo de sua vida.

Nuria destacou que existem limites sociais impostos à vocalização que acabam impactando o processo de aprendizagem de canto. Nuria citou a experiência de sua filha que, quando ainda bebê, sonorizava tudo, mas que muitas vezes era policiada pelos adultos para que não se expressasse tanto. Ela ressaltou a importância de não cortar a liberdade da filha de se expressar e de permitir que ela sinta um lugar genuíno e espontâneo de sonorizar suas emoções. Quando essa expressão espontânea e genuína é reprimida de alguma forma, a relação criativa e potente com a voz é prejudicada. Nas aulas de canto, Nuria busca justamente trabalhar com

esses lugares reprimidos da vocalidade, permitindo que suas alunas e alunos possam habitar esses espaços genuínos da voz. Segundo a participante, o papel de quem ensina a cantar é fundamental nesse processo, podendo facilitar ou prejudicar o acesso a esses lugares da voz.

Entendemos que o canto pode ser considerado uma forma especializada de brincar com a voz e o ensino de canto como uma situação em que as pessoas envolvidas brincam juntas. Diante de uma situação de inibição por parte de quem aprende, o objetivo de quem ensina seria o de conduzir de um estado de incapacidade de brincar para um em que possa fazê-lo. Winnicott usa o termo *brincar* para descrever não exatamente jogos ou brincadeiras em si, mas como uma forma criativa de interagir com a realidade, que é intrínseco à espontaneidade e à saúde psíquica. Brincar com a voz quando se canta é poder ser quem se é, é estar engajado criativamente com a realidade vivenciada a cada instante, é sentir que aquilo que se canta, embora já exista como linguagem musical e obras musicais, é em grande medida criado por quem canta, é poder cantar do seu jeito, à sua maneira.

Esta compreensão está presente em alguma medida na fala de Eusébio quando o participante entende que, na prática coral, mesmo que exista um rumo comum a seguir que é determinado pelo repertório e pela interpretação, cada indivíduo terá a sua própria maneira de se manifestar no instante em que está cantando. A partir da reflexão sobre o uso das mesmas palavras para “tocar” e “brincar” em línguas como o inglês e o alemão, Eusébio enfatiza a ludicidade e a liberdade criativa no ato do canto. O participante aponta para a possibilidade de se vivenciar, assim como na infância, uma espontaneidade expressiva no ato do canto. Assim, ao encorajar suas e seus coralistas a “brincar” enquanto cantam, Eusébio busca desconstruir a rigidez muitas vezes associadas à prática do canto, reforçando a importância da criatividade inerente a essa atividade.

Estes aspectos que caracterizam uma experiência criativa e espontânea estão presentes na fala de Nuria quando a participante se refere a um encontro real consigo mesmo(a) e a uma relação *mais genuína* com o canto. Esta relação mais genuína ocorre quando quem canta está presente no momento e se entrega ao ato de cantar, permitindo que seu corpo e emoções sejam envolvidos na expressão musical. Para Nuria, esta relação mais genuína envolve também a técnica vocal, mas não deve se reduzir à execução correta dos parâmetros musicais e sim incluir a vida emocional da pessoa como um todo. Envolve uma experiência no canto que a participante chama de *visceral* e que é uma forma intensa e profunda de se conectar com a música, envolvendo-se completamente no momento e permitindo que o corpo e as emoções sejam partes integrantes da expressão musical.

A dimensão dionisíaca da voz é vista como uma manifestação pulsional e viva que só se torna amedrontadora quando a entrada no mundo simbólico da cultura é imposta através de proibições sociais e determinações invasivas; e isto pode ocorrer ao longo da vida em diversos contextos, inclusive, em processos de ensino-aprendizagem de canto. Nuria aponta que a aprendizagem do canto é um processo singular e contínuo, que envolve enfrentar medos e acolher a voz da aluna e do aluno. A presença do(a) professor(a) é fundamental para orientar, direcionar e acompanhar a aluna e o aluno nesse processo, ajudando a lidar com aspectos reprimidos e/ou inibidos da voz. Neste processo, entendemos que a apropriação dos códigos da linguagem musical pode oferecer contornos simbólicos importantes para esta experiência, mas pode inibir também a criatividade e espontaneidade vocal das alunas e alunos. Se o ensino de canto for muito focado no ensino da linguagem musical, ele pode limitar demasiadamente as possibilidades vocais e musicais dos alunos, operando novas inibições.

Numa direção de afirmação da vida e de superação do niilismo, a linguagem musical serve como suporte simbólico para a conexão subjetiva com o dionisíaco da voz, possibilitando uma expressão espontânea. O niilismo pode ser identificado no ensino de canto quando os códigos musicais são considerados valiosos em si, desprovidos de sua função como analogias dos aspectos dionisíacos da voz. A linguagem musical que possibilita a cada instante que cada aprendiz se envolva criativamente com o ato do canto é aquela que oferece meios para sustentar esta voz dionisíaca de quem canta.

Nuria indicou aspectos pedagógicos que são determinantes do tipo de relação que cada aluna e aluno terá com o processo de aprendizado de canto. Para a participante, quem busca aprender a cantar traz consigo sua trajetória, suas marcas psíquicas e corporais e, em cada um e cada uma, existe algo autêntico e genuíno que pulsa, que insiste em se expressar vocalmente e que demanda acolhimento. Entendemos que, se as expressões da voz por meio da linguagem musical ocorrem como ação criativa ou como *disfarce* frente à realidade, ocorrem por meio de um controle dessa realidade ou por meio do brincar espontâneo, isto é uma questão singular a cada pessoa ou grupo que é influenciada diretamente pelo ambiente de aprendizado. Nossa análise propõe que a relação entre a linguagem musical, a voz e o processo de aprendizado deve ser adaptada às necessidades e características individuais de cada aluna(o), promovendo um ambiente de aprendizado que favoreça a expressão criativa e a conexão com a dimensão pulsional e viva da voz.

As contribuições advindas das perspectivas de Nuria e Eusébio compõem com as discussões teóricas traçadas sobre a caracterização do niilismo e da afirmação da vida na prática

do ensino de canto. Suas visões integradas sobre o cantor e a cantora, seu compromisso com o acolhimento, a expressão criativa, e a adaptação às necessidades individuais das(os) aprendizes, apontam para uma prática pedagógica que busca oferecer um ambiente de aprendizado favorável à afirmação da vida. Compreendemos, assim, que um ensino de canto orientado para a afirmação da vida é aquele que fomenta uma relação genuína com o canto, favorece a expressão criativa e espontânea, e compreende a voz como uma expressão corporal, pulsante e viva do indivíduo, e não simplesmente como algo que se alcança por meio de um controle sobre o corpo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, percorremos, pela trilha das concepções de corpo, o problema do niilismo e de sua superação no ensino de canto. Encontramos diferentes textos e pessoas com as quais buscamos pensar e compreender juntos o que faz com que o aprendizado de canto seja vivenciado como algo potente ou como algo fútil, e como isto pode estar relacionado com o que se pensa sobre o corpo neste contexto. O texto retratou em alguma medida esta trajetória investigativa contemplando estes encontros, mudanças de rota, ampliações conceituais e dificuldades encontradas.

Após termos nos apropriado da leitura sobre niilismo na educação musical realizada por Bowman (2005), a primeira entrevista realizada com Nuria nos fez considerar a necessidade de contemplarmos outras referências teóricas. Assim, integramos a nosso eixo central de articulação conceitual o trabalho de Martins (2018) que aproxima os pensamentos de Spinoza, Nietzsche e Winnicott. Sua compreensão acerca do niilismo como um adoecimento psíquico de base afetiva, que vem desta integração entre filosofia e psicanálise, permeou todo o trabalho nos possibilitando pensar na importância dos afetos nos processos de ensino-aprendizagem de canto. Um ano após a entrevista realizada com Nuria, a entrevista com Eusébio confirmou a relevância desta direção teórica.

Integrando a análise realizada por Bowman (2005) com a interpretação de Martins (2018), buscamos realizar uma discussão sobre o niilismo presente na concepção de que o corpo é o instrumento de quem canta, tanto em seus aspectos conceituais que a vinculam à metafísica, quanto em seus aspectos afetivos que a vinculam a um adoecimento psíquico. Conforme exploramos em nossa pesquisa, a visão do corpo como mero instrumento de quem canta pode resultar em um niilismo negativo, com a subvalorização da vivência sensorial e emocional da aluna e do aluno. Esta concepção pode submeter o corpo a ideais estéticos a serem alcançados, valorizando-o apenas na medida em que se torna capaz de executá-los. Tal conceito vincula o valor da experiência atual a um suposto potencial futuro. O corpo, quando avaliado apenas pela sua capacidade de produzir sons vocais-musicais socialmente aceitos, aproxima o ensino de canto da moral, estabelecendo um caminho prescrito que busca atingir fins estéticos que não são questionados. Esta perspectiva pode gerar uma dissociação entre a pessoa que canta e seu próprio corpo, sugerindo que o(a) cantor(a) seja uma entidade incorpórea, como uma alma ou mente, que comanda e utiliza o corpo como uma ferramenta.

No entanto, também enfatizamos que a concepção do corpo como instrumento não é desprovida de valor pedagógico. Esta metáfora trata bem da experiência de controle sobre o



corpo no aprendizado e pode, inclusive, enfatizar as singularidades fisiológicas de cada aluno. Sustentamos que, no ensino do canto, é crucial reconhecer essa utilidade, mas também é vital estar ciente das limitações dessa metáfora instrumental do corpo. Essa ideia tem uma lacuna notável: a falta de consideração pelo caráter afetivo do canto. Um instrumento pode ser utilizado, ajustado e controlado, mas não sente dor, prazer, alegria ou tristeza. Portanto, é crucial para as educadoras e educadores reconhecer esse limite na imagem do corpo como instrumento, já que essa visão não abrange a afetividade e pode até reforçar experiências e interpretações dissociadas dos afetos de quem está aprendendo a cantar. No contexto de ensino de canto, a falta de espaço para a expressão da dor e sofrimento, como apontado na entrevista com Nuria, pode levar, por exemplo, para uma desconexão entre a prática do canto e a realidade afetiva das alunas e alunos.

Destacamos também a presença de um niilismo reativo no ensino de canto, onde a ênfase excessiva na técnica e controle pode levar a uma experiência musical fútil. Aqui, a noção instrumental do corpo pode reforçar essa tendência ao controle excessivo sobre o corpo que, como apontam Nuria e Eusébio, pode acabar dificultando uma conexão mais profunda com a música e as emoções de cada um(a). Discutimos, por fim, o risco de um niilismo passivo, onde alunas e alunos podem experimentar resignação, apatia e falta de engajamento na prática do canto. Embora essa manifestação não tenha sido identificada em nossa revisão de literatura, Nuria e Eusébio trouxeram elementos que ilustram a possibilidade desse risco, especialmente quando a prática do canto é reduzida à mera execução de padrões musicais, sem consideração para o caráter afetivo da expressão vocal.

Para estabelecermos parâmetros que ajudem a realizar uma diferenciação entre o niilismo e a afirmação da vida no ensino de canto, nos utilizamos de marcadores que de alguma forma podem erroneamente sugerir alguma rotulação simplória na qual existiriam aquelas práticas pedagógicas que são niilistas e aquelas que não o são. Esperamos ter sido suficientemente cuidadosos para que tal interpretação não ocorra. A caracterização do niilismo e de sua superação pode ser compreendida por meio de dois horizontes afetivos e pedagógicos opostos: olhando para um destes horizontes, avistamos níveis crescentes de dificuldade de suportar as frustrações, de controle do corpo e da voz, de dissimulação, de desconfiança e de futilidade nas práticas de ensino-aprendizagem de canto; ao mesmo tempo, podemos ouvir uma polifonia de vozes vivas, brincantes, expressivas e singulares que dão notícias de uma exuberância criativa que vem do horizonte oposto. Estes dois horizontes metafóricos são uma forma de mapear as experiências singulares de cada um e de cada uma de nós aprendizes e

professores(as) de canto. Nesta forma de pensar, nossas experiências singulares se encontram a cada instante em algum ponto deste espectro imagético e sonoro. E é de forma singular que podemos perceber a nós mesmos(as) e a nossos(as) alunos(as), a cada instante, como estando situados em diferentes pontos entre estes horizontes.

O conceito de *brincar*, tão central à teoria de Winnicott, emerge como um parâmetro valioso para localizarmos dentro deste espectro as experiências de aprendizagem de canto de cada um(a). Utilizando os conceitos de Winnicott de maneira adaptada à nossa perspectiva, propusemos que a capacidade de uma aluna ou um aluno de brincar com a voz quando canta, ou seja, de se envolver criativamente com o ato do canto, é um indicativo de uma relação genuína e significativa. Por outro lado, a incapacidade de brincar durante o aprendizado do canto é um sinal de que algo não está indo bem. Segundo Winnicott, o brincar está conectado à vivência criativa, e isso está vinculado à capacidade de atribuir significado à própria existência. O ato de brincar está ligado à possibilidade de sentir que a vida tem valor. Assim, entendemos que uma relação genuína e significativa com o canto é caracterizada pela possibilidade de se engajar criativamente com a própria voz cantada.

O horizonte pedagógico e afetivo da afirmação da vida no ensino de canto tem a ver com professores(as), regentes, alunos(as) e coralistas brincando juntos(as). A educadora e o educador possibilitam que suas alunas e alunos encontrem meios artísticos expressivos também na medida em que o seu ensino seja genuíno, que o *brincar* faça parte de sua forma própria de ensinar e de cantar. Quando este *brincar* não é possível nos contextos de ensino-aprendizagem de canto, o papel do(a) educador(a) consiste em ajudar as alunas e alunos a se tornarem, em seu próprio tempo, capazes de fazê-lo. Isto envolve entender o papel importante do(a) professor(a) no processo de aprendizado, guiando, direcionando e acompanhando a aluna e o aluno, ajudando a lidar com aspectos reprimidos e/ou inibidos da voz. Este papel envolve não apenas transmitir habilidades técnicas e conhecimentos musicais, mas também promover um espaço seguro para que a(o) aluna(o) possa explorar e se conectar com a dimensão pulsional e viva de sua voz.

As abordagens de Nuria e Eusébio contribuem para pensarmos como isto pode se dar em contextos de aulas particulares de canto e em práticas corais. As contribuições de Nuria e Eusébio destacam a necessidade de integrar a pessoa como um todo no processo de aprendizado. Isso pressupõe o reconhecimento da importância da dimensão emocional, assim como a expressão genuína na pedagogia do canto. Seus depoimentos reforçam a ideia de que o ensino de canto deve criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as alunas e alunos se sintam

livres para experimentar, brincar e se expressar vocalmente. Enquanto Nuria se concentra no processo individual de aprendizado de canto e no acolhimento emocional, Eusébio trabalha com o coletivo, adotando uma abordagem lúdica para promover a integração e a expressão dos coralistas.

Integrando as abordagens de ambos os entrevistados com as discussões teóricas traçadas nesta pesquisa, podemos pensar em quatro implicações pedagógicas que contrapõem o niilismo no ensino de canto: 1) reconhecer e validar as emoções e experiências das alunas e alunos e coralistas, permitindo que incorporem esses aspectos em suas interpretações; 2) adotar uma abordagem acolhedora, criando ambientes seguros que encorajem a experimentação e a expressão genuína; 3) equilibrar a importância da técnica vocal com a expressão emocional e a construção de uma singularidade artística e 4) adaptar-se às necessidades e limitações de alunas(os) e coralistas, respeitando seus ritmos e processos individuais de aprendizado.

Esta pesquisa, ao se deter a pensar sobre problemáticas características do ensino de canto, acabou por tratar de aspectos presentes na Educação Musical de forma mais ampla. Os aspectos aqui discutidos com relação às concepções de corpo podem ser incluídos nas discussões sobre o corpo de quem aprende música em geral e não apenas de quem aprende a cantar. Por exemplo, o ensino musical que envolve o uso de instrumentos musicais em geral pode se beneficiar das discussões acerca do niilismo potencial que há em se enfatizar o controle. Assim, fazer música (e não apenas o cantar) poderia ser compreendido como uma forma especializada de brincar e os instrumentos musicais (e não apenas a voz) poderiam ser considerados objetos transicionais.

Este estudo pode contribuir para a literatura sobre ensino de canto ao integrar conceitos filosóficos e psicanalíticos com as perspectivas e experiências de uma professora de canto e um regente coral. Este trabalho nos convida a reconhecer e validar as emoções e experiências de alunas e alunos, a criar ambientes que promovam o acolhimento, a expressão genuína e a criatividade, e a adaptar o ensino de canto para atender às necessidades individuais. Estas perspectivas não apontam para algo completamente novo nas discussões que vêm sendo realizadas no campo da Educação Musical, mas apresenta uma forma diferente de entender estas questões.

Nosso trabalho encoraja educadores(as) a cultivarem um ambiente de aprendizado que promova a expressão criativa e a conexão com a dimensão pulsional e viva da voz. Ao fazer isso, podemos oferecer a alunas e alunos a oportunidade de experimentar o canto não apenas como uma técnica a ser dominada, mas também como uma forma de brincar, uma expressão

genuína e uma afirmação da vida. Ao oferecer uma perspectiva imanente sobre o ensino de canto, esperamos inspirar outros(as) pesquisadores(as) e educadores(as) a seguirem transformando suas formas de ensinar a cantar e de investigar este ensino a partir de suas próprias perspectivas e contextos.

Este trabalho teve limitações que dizem respeito à sua forma própria de abordar os problemas levantados. O caráter filosófico de sua discussão não contemplou detalhadamente questões pedagógicas no ensino de canto, enfatizando mais os princípios que envolvem esta atividade. Outros trabalhos poderiam aprofundar estes aspectos. Esta pesquisa é, esperamos, apenas o começo de uma exploração mais profunda destas questões. Este estudo buscou apresentar uma contribuição para o campo do ensino de canto, bem como buscou se apresentar como um convite para continuarmos a explorar a rica intersecção entre psicanálise, filosofia e música. Que este trabalho sirva como um ponto de partida para futuras pesquisas e reflexões sobre a arte do canto, a importância do brincar e a superação do niilismo. Esperamos que a trilha que traçamos aqui inspire outros e outras a continuarem a explorar essas importantes questões.

Apolo e Dionísio são ficções e é em sua ficcionalidade que constituem sua força. Estes deuses querem cantar. Quando Apolo se separa de Dionísio, buscando uma autonomia em domínios supostamente próprios, esquecendo de sua cena originária na qual surge como expressão de Dionísio, seu canto pode ser belo, preciso, bem quisto socialmente, mas é pouco genuíno. Apolo, quando tenta dissimular, por medo, sua origem dionisíaca, pode cantar produzindo belas formas sonoras, equilibradas e com contornos claros amparados em tradições musicais. Entretanto, com a clareza e distinção de um dia sem noite, sempre igual (ou pretensamente igual), este canto apolíneo tem como princípio a negação da vida. Apolo canta assim olhando para um horizonte niilista em potencial.

Dionísio, por outro lado, canta sendo também apolíneo: cria formas, códigos, limites, se apropria deles, os utiliza e os destrói. A cada instante, o vemos e escutamos diferentemente. Seu canto nunca é o mesmo porque expressa a transformação. Dionísio canta sendo quem é, sem negar nada, e pode cantar inclusive com características as mais apolíneas se assim lhe for proveitoso. Canta sem medo de errar porque é assim que ele é, um corpo cantante, é cantando que segue aumentando sua potência singular de viver. A exuberância e abundância de seu canto se confunde com a vida como ela é, deixando de ser e tornando-se a si mesmo a todo instante.

Dionísio e Apolo (expressão dionisíaca), festejam juntos neste horizonte sonoro e afetivo que não é idealizado, mas que pode ser sentido por cada um(a) que canta. Apolo só se

distancia desta exuberância musical e sensorial e cria um canto niilista porque sua comunhão com Dionísio foi prejudicada de alguma forma. O disfarce apolíneo só ocorre frente a um dionisíaco percebido como perigoso. Nos termos winnicottianos, uma mente dissociada só se instala por repetidas experiências de hostilidade ambiental. Assim, pensando com Spinoza, as ideias das ideias se distanciam cada vez mais das ideias do corpo, criando um mundo autorreferente que quer se proteger a qualquer custo dos afetos.

A sabedoria trágica que aqui buscamos apreender de Nietzsche nos diz que este canto de Apolo, que quer se proteger de Dionísio, se funda no medo e cria para si uma mentira: a de que é possível cantar de forma viva e significativa apenas controlando o corpo para ajustá-lo aos parâmetros musicais socialmente aceitos. Esta tragédia nos lembra do risco niilista de se tentar “tirar o corpo fora” quando se canta, buscando ser um cantor ou uma cantora que se preste a realizar perfeitamente os ideais estéticos vocais. No fim desta tragédia, o canto meramente apolíneo se torna um eco niilista em meio a falsas esperanças, se tornando um lembrete constante da sua decadência. O canto que é vivo é dionisíaco, criativo, expressivo e, portanto, também apolíneo. O ensino de canto afirmativo da vida e do corpo é aquele que busca oferecer cuidados ambientais que favoreçam esta comunhão entre dois deuses que querem cantar.

## 9 REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, Christa Davis. *As disputas de Nietzsche*. Tradução de Peterson Roberto da Silva. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- ARALDI, Clademir Luís. Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, v. 5, p. 75-94, 1998.
- BISCARO, Barbara. *Vozes nômade: escutas e escritas da voz em performance*. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1991.
- BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. ¿Qué debe esperar el oficio de la educación musical de la filosofía? In: BOWMAN, Wayne D.; FREGA. (Eds.). *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical: Um Compendio*. Buenos Aires: Sb Editorial, 2016. p. 53-74.
- BOWMAN, Wayne. Music Education in Nihilistic Times. *Educational Philosophy and Theory*, v.37, n.1, p. 29-46, 2005.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 12*, de 4 de dezembro de 2013. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 nov. 2016.
- BRITO, Dhemy Fernando Vieira; BEINEKE, Viviane. Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam? *Revista da Abem*, v. 28, p. 328-343, 2020.
- CÂNDIDO, Paula Emanuela Fernandes. MATTOS, Daniela Junckes da Silva. Bioenergética: fundamentos e técnicas corporais. *Efdeportes*. Buenos Aires. Ano 13. N. 131. 2009.
- COSTA, Wanderson Moura; ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. *Revista da Abem*. Londrina. v. 24, n. 36, p. 116-129, jan-jun, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, Elsa Oliveira. O cuidado como cura e como ética. *Winnicott e a ética do cuidado*. São Paulo: DWW Editorial, 2013.
- FREGA, Ana Lucía. VICARI, Pablo Martín. Prefacio. In: BOWMAN, Wayne; FREGA, Ana Lucía (Eds.). *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical: Un compendio (Spanish Edition)*. Buenos Aires: SB Ediciones, 2016.
- FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

- GVION, Liora. 'If you ever saw an Opera singer naked': The social construction of the singer's body. *European Journal of Cultural Studies*, v. 19, n. 2, 2016.
- JÄRVIÖ, Päivi. The Life and World of a Singer: Finding My Way. *Philosophy of Music Education Review*, v. 14, n. 1, p. 65-77, primavera, 2006.
- LANA, Éric Vinícius de Aguiar; SIMÕES, Thays Lana Peneda. O uso de tecnologias e recursos didáticos extramusicais para o ensino e o aprendizado do canto coral: relato de experiência junto ao coral Canarinhos de Itabirito. In: NAS NUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 2. *Anais...* 2016.
- LOPARIC, Zeljko. A ética da lei e a ética do cuidado. LOPARIC, Zeljko (Org.) *Winnicott e a ética do cuidado*. São Paulo: DWW Editorial, 2013.
- MANGINI, M. M. Reflexão sobre o ensino de canto para alunos de um curso de licenciatura em teatro. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.13 - n.2, 2013, p. 115-122.
- MARTINS, André. A grande identidade Spinoza-Winnicott Ou a força vital da imanência. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 109-139, 2018.
- MARTINS, André. Filosofia e saúde: métodos genealógico e filosófico-conceitual. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 950-958, jul-ago, 2004.
- MARTINS, André. Nietzsche e a negação do Mal. In: MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza & Nietzsche*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche, filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.
- MARTON, Scarlett. Vontade de potência. In: MARTON, Scarlett (Ed.). *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- MENEZES, Angélica Andrade Silva. FERNANDES, Angelo. Movimento, gesto e expressividade vocal de quem canta-ator: uma proposta de preparação corporal para uma montagem de Dido & Aeneas, de H. Purcell. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27, 2017, Campinas. *Anais...* Campinas, 2017.
- MEURER, Rafael Prim. FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O corpo no ensino de canto: uma discussão a partir de cinco artigos brasileiros. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 32, 2022, Natal. *Anais...* Natal, 2022.
- MEURER, Rafael Prim. *Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 [1885/86].
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018 [1883/85].
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 [1887].
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1872].
- PENA, Breno Ferreira et al. O supereu em Freud e Lacan: da moralidade à amoralidade, uma gula estrutural. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. 23(1). Jan-Mar, 2020.
- RODRIGUES, Catarina Alexandra Passos. *A teatralidade e a performance recorrente como forma de diminuir a ansiedade de quem canta com vista à otimização da interpretação vocal*. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música, com especialização em Canto). Fundação Conservatório Superior de Música de Gaia, 2020.
- RUBIRA, Luís. Sujeito. In: MARTON, Scarlett (Ed.). *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- SALANSKIS, Emmanuel. Corpo. In: MARTON, Scarlett (Ed.). *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- SANTOS, Carla Raquel Matos dos. *A metáfora gestual como adjuvante do canto expressivo*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Canto). Fundação Conservatório Superior de Música de Gaia, 2021.
- SIMÕES, Thays Lana Peneda; PENIDO, Bárbara Guimarães. Musicorporeidade: a importância da aplicação de abordagens holísticas no ensino-aprendizagem do canto. In: NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 3. *Anais...* 2017.
- SOCHA, Alexandre. A sonoridade vocal e seus efeitos no interior da transicionalidade. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, v. 43 (78): 43-56, 2010.
- SOUSA, Nadja Barbosa de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Diferentes abordagens de ensino para projeção vocal no canto lírico. *Per Musi*. n. 33. Belo Horizonte: UFMG, n. 33, p. 130-146, 2016.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Joaquim de Carvalho. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989a [1677].
- SPINOZA, Benedictus de. Pensamentos metafísicos. In: SPINOZA, Benedictus de. *Coleção Os Pensadores*. Tradução de Marilena Chauí. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989b [1663].
- VATTIMO, Gianni. *O sujeito e a máscara: Nietzsche e o problema da libertação*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



VILLA, Lucas. Nietzsche, o eterno retorno e a ética do cuidado de si. *Cadernos do PET Filosofia*. v. 3, n. 5, p. 41-49, jan-dez, 2012.

VIVES, Jean-Michel. *A voz no divã*. Traduzido por Mário Sagayama. São Paulo: Aller, 2020.

WINNICOTT, Donald W. A mente e sua relação com o psicossoma. In: WINNICOTT, Donald W. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Traduzido por Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

## **APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA 1ª ENTREVISTA COM A NURIA**

Tópicos para conversa:

- Atuação como professora de canto
- Interesse das pessoas para fazer aulas de canto
- Decisões didático-pedagógicas nas aulas
- Ser cantora e ser professora de canto

Mostrar os trechos selecionados dos vídeos e perguntar sobre as ideias e percepções que estavam por trás das escolhas pedagógicas presentes nos vídeos.

Conversar sobre a forma de identificação da participante na pesquisa.

## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA 1ª ENTREVISTA COM EUSÉBIO**

Tópicos para conversa:

- Atuação como regente
- Interesse das pessoas para participarem do coro
- Decisões didático-pedagógicas nos ensaios
- Ser cantor e ser regente
- Se não for discutido ainda, trazer o corpo como questão, como instrumento, como algo a ser controlado.

Mostrar os trechos selecionados dos vídeos e perguntar sobre as ideias e percepções que estavam por trás das escolhas pedagógicas presentes nos vídeos.

Conversar sobre a forma de identificação do participante na pesquisa.